

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS

NOVA SERIES TOM. XXXI.

SECTIO PSYCHOLOGIAE



REDIGUNT
E. MAGDOLNA VARGA,
ÁGNES LUDÁNYI



EGER, 2004

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI
ÚJ SOROZAT XXXI. KÖTET**

**TANULMÁNYOK
A PSZICHOLÓGIAI TUDOMÁNYOK
KÖRÉBŐL**

**SZERKESZTI
ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA,
LUDÁNYI ÁGNES**

EGER, 2004

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS
NOVA SERIES TOM. XXXI.**

SECTIO PSYCHOLOGIAE

REDIGIT
E. VARGA MAGDOLNA,
ÁGNES LUDÁNYI

EGER, 2004

Lektorálta:
Dr. Völgyesy Pál
egyetemi tanár

ISSN: 1786-5085

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Hekeli Sándor
Felelős szerkesztő: Rimán János
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné
Megjelent: 2004. december Példányszám: 100

Készítette: PR-editor Kft. Nyomdája, Eger
Ügyvezető: Fülöp Gábor



ELŐSZÓ

Az Eszterházy Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Főiskolai Karán működő pszichológia tanszékek kutatómunkájának eredményéből jött létre ez a kötet. Reprezentálja az elmúlt évek kérdésfeltevéseit a pszichológia, szociológia és pedagógia területéről. Fókuszában elsősorban a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó kutatások állnak, de nem kizárólag azok. Ahogy a lektor, Völgyessy Pál írja: sokszínű a válogatás, és probléma-érzékenységet bizonyít.

A tanulmányok sorrendje nem tudományterületek szerinti, hanem tematikus egységeket fűztünk össze, valamelyest kapcsolódó kutatási területekről. Természetesen egy-egy téma egyedisége, újszerűsége miatt önálló, besorolhatatlan kategóriában szerepel, de ettől válik a kötet a szerzők elvárásai szerint érdekessé, és figyelemre számot tartóvá.

A kötet első részében a tanárképzésben és szociálpedagógus képzésben végzett kutatások kaptak helyet, a második egységben azokból a képzési anyagokból válogattunk, amelyek a fenti két szakma tudásanyagának kidolgozását mutatják be. Végül a harmadik része a kötetnek tartalmazza a képzéshez szorosan nem kapcsolódó tanulmányokat, kutatási eredményeket.

Bízunk abban, hogy mindhárom tudományterület szakemberei haszonnal olvassák kötetünket, nekik ajánljuk elsősorban, de emellett természetesen minden érdeklődőnek.

A szerkesztők

SZILÁGYI ISTVÁN

Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító attitűdvizsgálata

A kutatás célja és a kutatásba bevont intézmények

A kutatás célja a különböző szociális képzésekben (magyar, román és belga) részt vevő hallgatók attitűdváltozásainak vizsgálata. A vizsgálatban felmértük az elsős, illetve a végzős hallgatók szakmai attitűdjében tapasztalt változásokat, valamint összehasonlítottuk a három populáció specifikus attitűdbeli eltéréseit. Az elsős és végzős hallgatók attitűdjének összehasonlítása jelzi (mutatja) a hallgatók szakmai attitűdjét, a képzés két fontos állomásán a „bement” és „kimenet” pillanatában, de ez nem tekinthető folyamatcentrikus vizsgálatnak. Az összehasonlító vizsgálat tapasztalatain túl a kutatás hasznos információkat szolgáltat a szociális pályára készülők tudatosabb felkészítésében és a képzési programok átdolgozásában.

A kutatásnak két részből állt:

Elővizsgálat. Célja a vizsgálatban alkalmazott mérőeszköz (attitűdskála) kidolgozása volt. Az elővizsgálatban olyan – szociális képzésben tanuló – hallgatók vettek részt, akik a további vizsgálatban nem szerepeltek. (Ennek módszertani bemutatására itt nem térünk ki).

Fővizsgálat: különböző évfolyamok (elsős és végzős) és különböző populációk (magyar, román és belga) attitűdváltozásainak vizsgálata (lásd Fővizsgálat fejezet).

A kutatásba bevont intézmények: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Budapest, Eszterházy Károly Főiskola Eger, Institut de Formation Sociale Namur (Belgium), Universitatea Babes Bolyai Cluj (Románia). A felsorolt intézmények képzésében nagy hasonlóság mutatkozik a tananyagok tartalmában, a tudományterületek megoszlásában, illetve az elmélet és a gyakorlat arányában (Budai 1993). Az egyedüli lényegesebb eltérés a képzések hagyományainak tekintetében van. A belgiumi képzés több évtizedes múltra tekint vissza, a magyarországi képzés alig több mint tíz éves, a romániai pedig 7–8 éves.

Az attitűdskála kialakítása és alkalmazása

Az attitűdskála elkészítésekor a vizsgálatban nem szereplő hallgatókkal végzett felmérés alapján választottuk ki a mérőeszközünkben használt itemeket, és így tulajdonképpen a vizsgálati alanyok verbális attitűdjét vizsgáltuk. A legtöbb pszichológiai és szociológiai kutatás a kiváltott verbális attitűd vizsgálataival foglalkozik. Green (in. Babbie 1989) és Bugán (1985) véleménye szerint ez a verbális attitűd nem minden esetben korrelál a megfelelő situációban adott viselkedésekkel. Így nehéz felmérni, hogy milyen mértékben érvényesül a cselekvési attitűd. Ezzel a ténnyel vizsgálati eredményeink értelmezésekor is számolnunk kell. Vizsgálatunk céljának és jellegének leginkább a Likert-féle skála alkalmazása felelt meg.

Az így kialakított attitűdskálát a szociális képzésben tanító kollégákkal és terepen dolgozó szociális szakemberekkel elemeztük, és végeztük el a megfelelő korrekciókat.

Egyes esetekben kívánatos a skálák egyes állításához több értékkategóriát rendezni, mondjuk hetet vagy kilencet, mert az ilyen skálák kiküszöbölik a „semlegesek” besorolását, amely akkor fordul elő, ha a vizsgált személyek bizonytalanok, vagy hiányos információval rendelkeznek az adott területről. Mivel a megvizsgált hallgatók meglehetősen jól ismerik azt a területet, amelyre a kérdések vonatkoznak, elegendőnek tartottuk a következő ötfokozatú értékkategóriát alkalmazni:

5. nagyon fontos
4. fontos
3. eléggé fontos
2. kicsit fontos
1. egyáltalán nem fontos

A hallgató feladata, hogy minden állítást értékeljen, megjelölve a megfelelő fokozatot.

Az attitűdskála kialakítása után ezt lefordítottuk román és francia nyelvre, majd elküldtük a kolozsvári egyetemre, valamint a namuri főiskolára. Itt a nyelvi lektorálást szintén nyelvszakos és szociális szakemberek végezték el. A megfelelő korrekció után kialakult a végleges attitűdskála.

Az attitűdskála alkalmazásakor a következő instrukciót használtuk: (Az instrukció és a különböző attitűdöket jelentő állítások egyazon lapon voltak feltüntetve.)

Az alábbiakban olyan állítások szerepelnek, amelyek a segítő pályán dolgozók szempontjából különböző fontosságúak.

Kérlek, olvasd el figyelmesen az állításokat, s választásodat úgy fejezd ki, hogy az alábbi válaszlehetőségekből a számodra megfelelő állítást jelöld X-szel:

5. nagyon fontosnak tartom,
4. fontosnak tartom,
3. eléggé fontosnak tartom,
2. kicsit fontosnak tartom,
1. egyáltalán nem fontos.

Minden állítás azzal kezdődik, hogy én mint szociális munkás (szociálpedagógus) szakmai munkámban fontosnak tartom...

Az elővizsgálat tapasztalatai

Az elővizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a segítői magatartással kapcsolatban az első évfolyamos hallgatók sok olyan választ adtak, amelyek laikus segítői attitűdöt tükröznek, és túlzottan „igyekeznek” beavatkozni mások életébe (pl. „mindig az emberek javát szolgálni”, „jó irányba megváltoztatni az életét”, „szeretetet mutatni”, „eldönteni, kit kell segíteni és kit nem”).

A végzős hallgatók válaszaiban már inkább a professzionális segítői attitűdök jellemzők (szakmai tudás, kompetencia, bizalom, megfelelő involváltság), illetve több olyan válasz van, amelyek etikai ismereteket és hozzáállást jelentenek (titoktartás, tárgyilagosság stb.).

Ezekre a különbségekre a vizsgálati részben próbálunk pontos magyarázatot kapni.

Az így kialakított attitűdskálát alkalmasnak találtuk a különböző országokban tanuló hallgatók összehasonlító vizsgálatára, valamint a változások folyamatcentrikus vizsgálatára és összehasonlítására.

A fővizsgálat

A fővizsgálatban részt vevő hallgatók száma 413 fő volt. A vizsgálati minta a következőképpen oszlott meg:

	első éves hallgató	végzős hallgató
Magyarország (EKTF és BGGYPF)	88	87
Románia (Babes-Bolyai Egyetem)	61	62
Belgium (Institut de Formation Social Namur)	51	64
Összesen	200	213

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Milyen különbségek állapíthatók meg az elsős hallgatók és a végzős hallgatók szakmai attitűdjében?

- Melyek azok az attitűdbeli eltérések, amelyek csak egy adott képzésben jellemzők, és melyek az általános, minden kérdésre jellemző „bemenet” és „kimenet” eltérések?
- Milyen mértékben különbözik a hallgatók értékorientációja a képzés elején és végén, valamint milyen kulturális eltérések mutathatók ki a három populáció között?
- A szakmai attitűdök milyen mértékben befolyásolják az értékorientáció alakulását?

A kutatásunkban alkalmazott módszerünket alkalmasnak találjuk a fenti kutatási célok vizsgálatára (problémafeltáró jellegű módszer), de nem tekintjük általános kutatómódszertani eszköznek.

Célunk, az említett kérdések alapján, „bemenet” és „kimenet” állapotfelmérés. Az eredményeket csak az adott populációra értelmezzük, nem kívánjuk általános tendenciának tekinteni a három ország szociális képzésében.

A fővizsgálatunk eredményeinek feldolgozásában a következő módszereket alkalmaztuk: a faktoranalízis (főkomponens-analízis) és szignifikáns változások elemzése.

Az attitűdvizsgálat eredményeinek feldolgozása

Kutatásunk során olyan jelenséget (attitűdváltozást) vizsgáltunk, amely-nél egyszerre több változóval kellett számolnunk. Erre a célra a faktoranalízis (főkomponens-analízis) módszerét alkalmaztuk. Az összefüggések elemzése céljából előbb korrelációs együtthatókat számítottunk ki (minden változónak minden egyes változóval való korrelációs együtthatóját kiszámítottuk). Ezután a SPSS program alkalmazásával faktorokat hoztunk létre, és ezen belül minden item faktorsúlyát is kiszámítottuk. Végül az előbb említett program segítségével a faktorokon belüli itemeket faktorsúlyuk alapján sorba állítottuk.

A román és a magyar hallgatók attitűdvizsgálata hasonló faktorokat mutatott:

- professzionális segítség faktora,
- laikus segítség faktora,
- kliensközpontúság faktora,
- autonómiafaktora.

A professzionális segítség faktora és a laikus segítség faktora együttesen a szakmaiságot és a szakmai szocializáció alakulását tükrözi. Ezek jelzik a hallgatók szakmai identitásában bekövetkezett változásokat. A két faktor között szoros korreláció van (lásd későbbi elemzések). A kliensközpontúság

faktora és az autonómiafaktora mutatja a segítők kapcsolatrendszerének alakulását, és köztük szintén kimutatható bizonyos szintű korreláció.

	FAKTOROK	
1.	Professzionális segítség	A szakmaiság leírása
2.	Laikus segítség	
3.	Kliensközpontúság	A kapcsolatok leírása
4.	Autonómia	

A faktorok jelentése

1. A professzionális segítség faktora azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a hallgatók szakmáról kialakított képét tükrözik. A professzionális segítség faktorának változása (a képzésbe való belépés és végzés között) önmagában is mutatja a szakmai identitásban bekövetkezett változásokat, de pontosabb értelmezést kapunk akkor, ha ezt összehasonlítjuk a laikus segítség faktorának változásával.
2. A laikus segítség faktora azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek emocionálisan determináltak, szubjektívek és nemritkán irracionális elemeket is tartalmaznak.
3. A kliensközpontúság faktora azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a kliensre való odafigyelést, az elfogadást, és a kliens felelősségének fokozását fejezik ki.
4. Az autonómiafaktor azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a hallgatók határozottságát és önálló döntéskéességét fejezik ki, de bizonyos mértékben az érettség és függetlenség mutatói is.

A következőkben részletesen bemutatjuk a faktorok alakulását a román és a magyar populációnál.

A romániai minta vizsgálati eredményei

1. Professzionális segítség faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- szakmai tudás	0684	- saját lelki egyensúlyom megtartása	0690
- gyakorlati tapasztalatok	0681	- hitelesség a kommunikációban	0683
- a kliens felelősségének fokozása	0663	- bizalom légkörének kialakítása	0675
- tisztában lenni a szakmai kompetenciával	0649	- a kliens felelősségének fokozása	0665
- a szakmai anyagra vonatkozó titoktartás	0634	- szakmai tudás	0664
- tolerancia és másság elfogadása	0627	- más szakmabeliekkel való együttműködés	0663
- saját lelki egyensúly megtartása	0615	- jól megszervezni a munkát	0651
		- tolerancia és másság elfogadása	0587
		- feltétel nélküli elfogadás	0576
		- tisztában lenni a szakmai kompetenciával	0568

Az első évfolyamos hallgatóknál a professzionális segítség faktora 7 itemből áll. Ebből ötnek racionális jellege (szakmai tudás, gyakorlati tapasztalatok stb.), kettőnek (tolerancia, lelki egyensúly) emocionális színezete van. A legnagyobb faktorsúlyú itemek: szakmai tudás és gyakorlati tapasztalatok jelzik, hogy a hallgatók ezeket tartják a legfontosabbaknak a pályaszocializációjuk szempontjából. Ez érthetőnek tűnik, mivel a képzés elején ez számukra elsődleges célként jelenik meg. Ennél meglepőbb a szakmai kompetencia és a titoktartás magas faktorértéke. (Az elővizsgálati interjú anyagában erre utaló válaszokat, kijelentéseket nem találtunk.)

Az attitűdváltozásokat követve azt tapasztaljuk, hogy a képzés kezdetén fontosnak tartott nyolc attitűdből hat megtalálható a végzős hallgatóknál is. Amíg a gyakorlati tapasztalatok attitűdjének elmaradása részben megmagyarázható (a hallgatók úgy érezhetik, hogy elegendő tapasztalatot szereztek), addig a titoktartás faktorértékének csökkenésére nem találtunk magyarázatot az elővizsgálatban végzett interjú tartalomelemzése során.

A végzősöknél a professzionális segítség faktor a tíz itemet tartalmaz, amelyből kettő emocionális színezetű, a többinek pedig racionális jellege van. Ezt azért tartjuk fontosnak hangsúlyozni, mert úgy tűnik, hogy a professzionalizálódás együtt jár (több más tényező mellett) a racionalitás

fokozódásával. Lényeges változásnak tűnik az, hogy a szakmáról alkotott kép legfontosabb eleme a lelki egyensúly lett, valamint az, hogy a szakma tartalmi elemeiről (tudás, tapasztalatok) a kapcsolati elemekre (kommunikáció, bizalom, együttműködés) tevődik át a hangsúly.

2. Laikus segítség faktor

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- úgy segíteni, ahogy a kliens igényli	0472	- megváltoztatni a kliens mentalitását	1549
- mindig más emberek javát szolgálni	0380	- szeretettel fordulni a kliens felé	0351
- szeretettel fordulni a kliens felé	0335	- barátainak és rokonainak segítsek	0310
- beleélni magam mások helyzetébe	0315		
- barátainak és rokonainak segítsek	0296		

A laikus attitűdök túlsúlya érthető módon az elsős hallgatóknál tapasztalható. Az interjúkban számos olyan kijelentést találtunk, mint: „azért szeretnék segíteni... mert apám is alkoholista... mert nekem is segítettek... mert sok szegény családot ismerek... stb. Úgy tűnik, hogy a laikus attitűdök érzelmi túlfűtöttségéből fakadnak. Ezt jól bizonyítja az a tény, hogy mind az elsősöknél, mind a végzősöknél ebben a faktorban a legnagyobb faktorsúlyú item a klienssel kapcsolatos (úgy segíteni, ahogy a kliens igényli, megváltoztatni a kliens mentalitását). A változás főleg a laikus attitűdök számának csökkenésében mutatható ki. Nem tekinthető negatívumnak, hogy a végzős hallgatóknál is tapasztalunk laikus attitűdöket. A laikus attitűdök nagyfokú csökkenését vagy teljes elmaradását nem lehet a képzés során elérni. Ez később a szakmai tevékenységük gyakorlása során érhető el.

Összegezve az első két faktor eltéréseit azt tapasztalhatjuk, hogy a pályaszocializációban és a szakmai identitás alakulásában olyan attitűdváltozás figyelhető meg, amely az irracionális-szubjektívtől halad az objektív-racionális magatartás felé.

3. Kliensközpontúság faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- megváltoztatni a kliens mentalitását	0501	- úgy segíteni, ahogy a kliens igényli	0535
- érdekeltté tenni a klienst a társ. ügyek intézésében	0407	- hogy a kliens választhassa a segítőt	0508
- hogy a kliens választhassa a segítőt	0395	- eldönteni, hogy ki érdekes a segítségre	0461
- eldönteni, hogy ki érdekes a segítségre	0381	- tárgyilagos, objektív magatartás a klienssel	0445

Ez a faktor professzionális jellegű attitűdöket tartalmaz, de mind a két csoportnál ezek között megtaláljuk ugyanazt a laikus attitűdöt: eldönteni, hogy ki érdemes a segítségre. A kliensközpontúság faktorban található attitűdök faktorsúlyának növekedése („úgy segíteni, ahogy a kliens igényli” és „hogy a kliens választhassa a segítőt”), valamint a tárgyilagosság pozitívumként értékelhetők. Ez kifejezi a végzős hallgatóknál azt a törekvést, hogy a szakmai munkájukban vegyék figyelembe a kliens igényeit, és egyben törekedjenek a kliens autonómiájának fokozására. Negatívumként értékelhető, hogy elég nagy faktorsúllyal jelen van az említett laikus attitűd (eldönteni, hogy ki érdemes a segítségre), amely ütközik a szakma etikai normáival is. Ez meglepő, mert a képzés során több tantárgy (szociális munka, etika stb.) hangsúlyozza ennek az elvnek a helytelenségét. Feltételezhető, hogy az oktatásban ennek az etikai elvnek a tisztázására nem fordítottak kellő figyelmet.

4. Az autonómiafaktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- önállóan dönteni saját területemen	0444	- önállóan dönteni saját területemen	0701
- hogy a munkába ne szóljanak bele	0355	- hogy a munkámba ne szóljanak bele	0687
- tájékozott lenni a világ dolgaiban	0305	- magabiztos megélhetést nyújtani	0498

Ez a faktor a szociális szakember autonómiáját jelzi, és nem jelenti mások irányítását, illetve vezetői képességeket (nem azonos a Super-féle függetlenségi faktoral).

A pozitív változás mutatói: az elsős hallgatóknál az autonómiafaktorba tartozó itemek alacsony faktorsúlyt mutatnak (0444 és 0355) és köztük találunk egy laikus segítői attitűdöt is, a végzős hallgatóknál az autonómiafaktorba tartozó attitűdök magas faktorsúlyúak (0701, 0687 és 0498). Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy ennél a faktornál találjuk a legmagasabb változást.

Feltételezhetően az autonómia fokozódása nemcsak a képzés következménye, ez az adott életkor fejlődéslélektani sajátosságaként is értelmezhető.

A magyarországi minta vizsgálati eredményei

1. Professzionális segítség faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- szakmai tudás	0693	- tisztában lenni a szakmai kompetenciával	0709
- saját lelki egyensúly megőrzése	0688	- saját lelki egyensúly megtartása	0688
- magam és társaim továbbképzése	0675	- szakmai tudás	0629
- bizalomlégkör kialakítása	0667	- magabiztos fellépés	0610
- jól megszervezni a munkát	0609	- hitelesség a kommunikációban	0605
- más szakmabeliekkel való együttműködés	0600	- gyakorlati tapasztalatok	0605
- hitelesség a kommunikációban	0600	- bizalomlégkör kialakítása	0599
- tájékozottnak lenni a világ dolgaiban	0582	- más szakmabeliekkel való együttműködés	0563
- érdekeltté tenni a klienst a társ. ügyek intézésében	0560	- magam és társaim továbbképzése	0557
- tisztában lenni a szakmai kompetenciával	0541	- jól megszervezni a munkát	0446

A professzionális segítség faktorának alakulásában hasonló tendenciát lehet kimutatni, mint a román képzésben. Ez a faktor elsősöknél és végzősök-nél egyaránt tíz-tíz attitűdöt (itemet) tartalmaz. A lényeges eltérés főleg az egyes attitűdök faktorsúlyának átrendeződésében mutatkozik (nyolc attitűd mind a két csoportnál ugyanaz). Az elsősöknél, akárcsak a román hallgatóknál, a szakmai tudás jelenik meg a legnagyobb faktorsúllyal – feltételezhetően hasonló okokból. Az egyes attitűdök nagy faktorsúlya az elsősöknél (lelki egyensúly, bizalom, továbbképzés) jelzi, hogy a magyarországi fiatalok már a pályára való jelentkezéskor elég sokat tudnak a szakma követelményeiről, illetve azt is, hogy inkább azok jönnek erre a pályára, akik bizonyos mérté-

kig már rendelkeznek ezekkel a tulajdonságokkal. A leglényegesebb attitűdváltozás az, hogy a végzősöknél a legnagyobb faktorsúlyú attitűd a szakmai kompetencia lett. Ez jól tükrözi azt, hogy a képzésben és a szakmai munkában is nagy hangsúlyt helyeznek a kompetenciahatárok pontos meghatározására és betartására. Szintén pozitív változásként értékelhető a magabiztos fellépés és a gyakorlati tapasztalatok magas faktorsúlya a faktoron belül.

2. Laikus segítség faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- mindig más emberek javát szolgálni	0781	- jó irányban megváltoztatni mások életét	0665
- jó irányban megváltoztatni mások életét	0591	- megváltoztatni a kliens mentalitását	0514
- megváltoztatni a kliens mentalitását	0564	- mindig más emberek javát szolgálni	0409
- hogy barátaimnak és rokonaimnak segítsék	0549	- eldönteni, ki érdemes a segítségre	0368

Ahogy azt már említettük, ennek a faktornak a változásait a professzionális faktorral együtt értelmezhetjük pontosan. A laikus segítség faktora mind a két csoportnál négy-négy itemet tartalmaz (ebből három ugyanaz, egy-egy eltérő). Nagymértékű pozitív változás tapasztalható a képzés során, ami az egyes attitűdök faktorsúlyának csökkenésében mutatható ki. Ez nemcsak azt a tendenciát jelzi, hogy a pályaszocializáció során az érzelmi színezetű és szubjektív beállítódástól a racionális és objektív felé haladnak, hanem azt is, hogy a képzésben a szakmai etika fontos szerepet játszik. Az elővizsgálatban az interjúk során a végzős hallgatók többször is hangsúlyozták, hogy az empátikus, toleráns és elfogadó magatartás mellett fontos bizonyos fokú „kivülmaradás” az objektivitás megőrzése érdekében.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a két faktor változásai a professzionizálódás irányába történő megfelelő elmozdulást jelzik.

3. Autonómiafaktor

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- hogy a munkámba ne szóljanak bele	0495	- önállóan dönteni saját területemen	0651
- önállóan dönteni saját területemen	0300	- hogy a munkámba ne szóljanak bele	0603
- tárgyilagos, objektív magatartás	0298	- tájékozott lenni a világ dolgaiban	0390

Az autonómiafaktor három-három itemet tartalmaz az elsős és a végzős hallgatóknál. Ezek az önálló munkavégzést és a döntésképeséget fejezik ki, de egyben a tárgyilagosság és a tájékozottság mutatói is. A képzés során az autonómia attitűdök nagymértékű fokozását pozitív eredményként értelmezzük. A négy faktor közül ebben tapasztalható a legnagyobb arányú faktorsúlyváltozás (0300-ról 0651-re, ill. 0445-ről 0603-ra). Az elsősöknél az autonómia harmadik összetevője a tárgyilagos magatartás, mely főleg a kliensekkel való kapcsolatot jellemzi. A végzősöknél a harmadik item a széleskörű tájékozódást tükrözi, az érdeklődés kiterjedését tágabb társadalmi szférákra, és jelzi egy stabil világnézet kialakulásának igényét.

4. Kliensközpontúság faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- feltétel nélküli elfogadás	0622	- hogy a kliens választ-hassa a segítőt	0372
- a kliens felelősségének fokozása	0417	- felelősséget vállalni a társ. ügyek intézésében	0354
- úgy segíteni, ahogy a kliens igényli	0305	- érdekeltté tenni a klienst a társ. ügyek intézésében	0302
- hogy a kliens választhassa a segítőt	0302		

Ahogy azt már jeleztük, a tanulmányozott faktorok között bizonyos összefüggés van. Így a kliensközpontú faktor itemeinek alakulása az autonómiafaktor itemeinek alakulásától is függ. Ezzel magyarázható, hogy az autonómiafaktorok fokozott növekedése a kliensközpontú kapcsolatokban azt eredményezi, hogy az elfogadásban és a felelősség fokozásában nincs egyértelmű változás (pozitív és negatív irányú változások egyaránt előfordulnak). Ehhez hasonló tendenciát a román hallgatóknál is tapasztaltunk. Ez mindenféleképpen jelzi azt, hogy erre nagyobb súlyt kellene fektetni a képzésben.

A belgiumi minta vizsgálati eredményei

A belga hallgatók attitűdvizsgálatában szintén elkülöníthettünk professzionális és laikussegítés-faktorokat. Ezeknél hasonló változásokat lehetett tapasztalni, mint a román és a magyar populációnál. Ezenkívül két eltérést tapasztaltunk: az egyik eltérés abban mutatkozik, hogy itt elkülönítettük a szakmai objektivitás faktorát, a második eltérés pedig az, hogy a negyedik faktornál – kliensközpontúság – az a helyzet állt fent, hogy az első évfolyamnál el lehetett különíteni ezt a faktort, de a végzősöknél ez egybeolvadt a professzionálissegítés-faktoral.

1. Professzionális segítés faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- biztos megélhetés lehetősége	0594	- tisztában lenni a szakmai kompetenciával	0703
- beleélni magam mások helyzetébe	0586	- a kliens felelősségének fokozása	0679
- jól megszervezni a munkát	0549	- hitelesség a kommunikációban	0604
- tárgyilagos, objektív magatartás	0537	- érdekeltté tenni a klienst társ. ügyintézésben	0586
- hogy a munkámba ne szóljanak bele	0533	- magam és társaim továbbképzése	0584
- más szakmabeliekkel való együttműködés	0521	- más szakmabeliekkel való együttműködés	0569
- a kliens felelősségének a fokozása	0519	- saját lelki egyensúlyom	0483
		- hogy a kliens választhassa meg segítőjét	0472

2. Kliensközpontúság faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- érdekeltté tenni a klienst a társ. ügyintézésbe	0535		
- úgy segíteni, ahogy a kliens igényli	0495		
- eldönteni, hogy ki érdemes a segítségére	0456		

Az elsős hallgatóknál a professzionális segítség faktora hét itemből áll. Ennek a faktornak nagyon változatos jellege van (racionális, emocionális és kapcsolati attitűdök), illetve kiegyensúlyozott, olyan értelemben, hogy nagyon kis eltérés tapasztalható a legkisebb és a legnagyobb faktorsúly között. A legnagyobb faktorsúlyú item a biztos megélhetés. Ez jelzi, hogy a belga fiatalok a szakmaiság mellett a biztos megélhetés reményében választják ezt a szakmát. Csalódottságukat jelzi, hogy a végzősöknél ez az item egyáltalán nem jelenik meg a professzionális segítség faktorában (és más faktorban sem). A leglényegesebb pozitív változás az, hogy a végzősöknél a legnagyobb faktorsúlyú attitűd a szakmai kompetencia. Szintén pozitív változásként értékelhető, hogy a faktor nyolc iteme közül három kliensközpontúságot fejez ki, és azt, hogy a faktor itemei között megtaláljuk a lelki egyensúlyt. A lelkiegyensúly-faktor fokozódását a képzés során mind a három populációnál megtaláljuk. Az interjú tartalma elemzésében is sokszor találunk olyan kijelentéseket: „ezt a szakmát csak lelkileg kiegyensúlyozott emberek végezhetik”. Ez annak a felismerését mutatja, hogy a szakma gyakorlásának feltétele a segítők érett, egészséges és kiegyensúlyozott személyisége.

Kisebb mértékben, mint az előző két populáció esetén, itt is megragadható, hogy a hallgatók attitűdjében a szubjektivitástól az objektivitás, valamint az emocionalitástól a racionalitás felé haladás mutatkozik.

3. Laikus segítség faktor

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- feltétel nélküli elfogadás	0614	- beleélni magam mások helyzetébe	0687
- mindig más emberek javát szolgálni	0467	- hogy a munkámba ne szóljanak bele	0626
- szeretettel fordulni a kliens felé	0339	- bizalomléggör kialakítása	0592
- jó irányba megváltoztatni mások életét	0323	- hogy a rokonaimnak segítsék	0454
		- jó irányban megváltoztatni mások életét	0443

Az első évfolyamnál négy itemet találunk a faktorban, ebből háromnak kimondottan laikus jellege van és érzelmi túlfűtöttségről és szubjektivitásról tanúskodik. Az interjúk anyagában olyan kijelentéseket találtunk, amelyek tapintatlan, személyiséget sértő módon történő beavatkozásokat jelentenek (pl. felkérés nélkül beleavatkozni mások életébe). Ennek a laikus beavatkozásnak az alapja egy rosszul értelmezett segítség és a feltétel nélküli elfoga-

dás. A laikusság csökkenése abban ragadható meg, hogy a végzősöknél ebben a faktorban mindössze két itemnek van kimondottan laikus jellege. A beleélés-, valamint a bizalomitemek jelzik, hogy a végzősöknél csökken az emocionális és az irracionális elemek száma.

4. Szakmai objektivitás faktora

I. évf.		IV. évf.	
attitűd	faktorsúly	attitűd	faktorsúly
- szakmai titoktartás	0558	- tárgyilagos, objektív magatartás	0560
- szakmai tudás	0489	- szakmai titoktartás	0504
- tájékozottnak lenni a világ dolgaiban	0483	- eldönteni, hogy ki érdemes a segítségre	0460

A szakmai objektivitás faktora nem található meg az előző két csoportnál. Úgy tűnik, hogy ez a faktor nemcsak a képzés által determinált, ennek szociokulturális háttere van. Ezt bizonyítja az a tény, hogy ezekhez az attitűdökhöz kapcsolódó értékek (egyenlőség, igazság) sokkal fontosabbak a belga populációban (lásd értékvizsgálati rész). Ezt úgy értelmezhetjük, mint a szociokulturális tényezőknek a szakmára gyakorolt hatását. Pozitív változásként értékelhető a faktorsúlyok erősödése (részleges), valamint a tárgyilagosság item magas faktorsúlya a végzősöknél. Az, hogy a szakmai objektivitás faktora csak a belga populációnál található meg, azzal magyarázható, hogy ez a képzés nagyobb szakmai hagyományokkal rendelkezik, mint a másik kettő.

A szignifikáns attitűdbeli eltérések vizsgálata

Az attitűdök összehasonlító vizsgálatában arra is választ kerestünk, hogy melyek azok az attitűdváltozások, amelyek szignifikánsnak tekinthetők. A minták normális eloszlásáról lévén szó, T-próbás vizsgálatot végeztünk az elsős és a végzős hallgatók eredményeinek összehasonlítására.

Az egyes populációk szignifikáns attitűdbeli eltérései

1. A romániai minta eredményei:

- | | |
|--|------------------------|
| - megváltoztatni a kliens magatartását | szignifikáns fokozódás |
| - felelősséget vállalni a társadalmi ügyek intézésében | szignifikáns fokozódás |
| - beleélni magam mások helyzetébe | szignifikáns fokozódás |
| - szeretettel fordulni a kliens felé | szignifikáns csökkenés |

– önálló döntéseket hozni	szignifikáns fokozódás
– mindig más emberek javát szolgálni	szignifikáns csökkenés
– jó irányban megváltoztatni az emberek életét	szignifikáns csökkenés
– biztos megélhetést nyújt	szignifikáns fokozódás
– más szakmabeliekkel való együttműködés	szignifikáns fokozódás

A nyolc attitűd változása egyértelműen jelzi a laikus segítői elemek csökkenését és a professzionális segítség fokozását. A professzionális segítség elemei közül a felelősség, autonómia és együttműködés változik a legnagyobb mértékben. A „biztos megélhetést nyújt” attitűd fokozódása azzal magyarázható, hogy Romániában a szociális szakmának elég jól kialakult infrastruktúrája van, de nincsenek szakemberek, így minden végzős biztosan elhelyezkedhet a képzésének megfelelő munkahelyen.

2. A magyar minta eredményei:

– megváltoztatni a kliens mentalitását	szignifikáns fokozódás
– felelősséget vállalni a társadalmi ügyek intézésében	szignifikáns fokozódás
– beleélni magam mások helyzetébe	szignifikáns fokozódás
– hogy a munkámba ne szóljanak bele	szignifikáns fokozódás
– tárgyilagos, objektív magatartás	szignifikáns fokozódás
– szeretettel fordulni a kliens felé	szignifikáns csökkenés
– tisztában lenni a szakmai kompetenciával	szignifikáns fokozódás
– úgy segíteni, ahogy a kliens igényli	szignifikáns fokozódás
– eldönteni, hogy ki érdemes a segítségre	szignifikáns csökkenés
– mindig más emberek javát szolgálni	szignifikáns csökkenés
– jó irányban megváltoztatni az emberek életét	szignifikáns csökkenés
– magam és társaim továbbképzését	szignifikáns fokozódás
– hogy barátaimnak és rokonaimnak is segíthessek	szignifikáns csökkenés

A legtöbb szignifikáns eltérést a magyar képzésben lehet tapasztalni. Itt is jellemző a laikus segítői attitűdök csökkenése és a professzionális segítség fokozódása. Ami lényeges eltérésnek tűnik a belga és a román képzésekhez viszonyítva, az az, hogy az etikai kódexben szereplő attitűdök megfelelő és szignifikáns alakulását csak ennél tapasztalhatjuk.

Szintén pozitívként értékelhető, hogy a szignifikánsan változó professzionális segítői attitűdök nagyon változatos (differenciált) tartalmi szférát (kapcsolati, kognitív, érzelmi) érintenek.

3. a belgiumi minta eredményei:

– saját lelki egyensúlyom megtartása	szignifikáns fokozódás
– szeretettel fordulni a kliens felé	szignifikáns csökkenés
– hogy a kliens választhassa a segítőt	szignifikáns fokozódás
– bizalomlégkör kialakítása	szignifikáns fokozódás
– önálló döntéshozatal	szignifikáns fokozódás
– mindig más emberek javát szolgálni	szignifikáns csökkenés
– jó irányban megváltoztatni az emberek életét	szignifikáns csökkenés

A belga képzésben szintén kimutatható azoknak a laikus segítői elemeknek a csökkenése, amelyeket a másik két képzésnél is tapasztaltunk. A professzionális segítői elemek között főleg a kliensközpontú kapcsolati elemek, valamint az énerővel kapcsolatos (önálló döntés, lelki egyensúly) elemek fokozódása tapasztalható.

A fenti táblázatok alapján elkülöníthetünk olyan változásokat, amelyek általánosak (minden képzésben szignifikánsan változnak), olyanokat, amelyek két-két képzésben azonosak, és olyanokat, amelyek csak egy adott képzésre jellemzőek.

Általános képzési eltérések

– szeretettel fordulni a kliens felé	szignifikáns csökkenés
– mindig más emberek javát szolgálni	szignifikáns csökkenés
– jó irányban megváltoztatni az emberek életét	szignifikáns csökkenés

A közös szignifikáns attitűdváltozások jelzik (akárcsak a faktoranalízis eredményei), hogy a képzések pozitív hatást gyakorolnak a kezdetben túlzottan emocionális és irracionális színezetű attitűdökre, amelyek gyakran személyes involváltságból adódnak. Nagyon fontos tényezőnek tekintjük ezt a változást, mert a szubjektivitás és az érzelmi túlfűtöttség számos esetben inadekvát beavatkozást, tapintatlanságot és sikertelen segítségnyújtást eredményez. Amint már jeleztük, ezek nem szűnnek meg teljesen a képzés során, de olyan csökkenést lehet tapasztalni, amely szakmailag elfogadható. A lai-

kus attitűdök további csökkentését a képzés nem vállalhatja, ehhez a szakma gyakorlása szükséges.

Nemzeti specifikus képzési azonosságok

Belga–Magyar	Belga–Román	Román–Magyar
	- önállóan dönteni saját területemen	- megváltoztatni a kliens mentalitását - felelősséget vállalni a társadalmi ügyek intézésében - beleélni magam mások helyzetébe

Az első dolog, ami feltűnik, az az, hogy a belga populáció és a másik két populáció között egyetlen azonosság mutatkozik: önálló döntéshozatal (ez az azonosság a román képzéssel). Az interjúk tartalmának elemzése és a hallgatókkal való beszélgetések nem tartalmaztak olyan információkat, amelyek ezt az azonosságot megmagyaráznák. A magyar és a román képzés között három közös változást lehet tapasztalni. Ezek szakmai jellegű pozitív változások, amelyek az empátia mellett a felelősség és a kliensre való figyelés mutatói. Feltételezhetjük, hogy ezeket a változásokat a személyiségfejlesztő foglalkozások eredményezték.

Nemzeti specifikus képzési változások

belgiumi képzés	román képzés	magyar képzés
- bizalomléggör kialakítása	- biztos megélhetést nyújtson	- hogy a munkámba ne szóljanak bele
- hogy a kliens választ-hassa meg a segítőt	- más szakmabeliekkel való együttműködés	- tárgyilagos, objektív magatartás - tisztában lenni a szakmai kompetenciával - úgy segíteni, ahogy a kliens igényli - eldönteni, hogy ki érdemes a segítségre - magam és társaim továbbképzését - hogy barátaimnak és rokonaimnak segítssek

Nemzeti specifikus képzési hatások

A képzésben bekövetkezett szignifikáns specifikus változások a következőképpen alakultak.

- A magyar képzésben találjuk a legtöbb szignifikáns változást, 14-et, és ebből 8 nemzeti specifikusnak tekinthető (lásd nemzeti specifikus képzési változások táblázat),
- a román képzésben 9 szignifikáns változást találunk, ebből kettő nemzeti specifikusnak tekinthető (lásd nemzeti specifikus képzési változások táblázat),
- a legkevesebb változás (8) a belga képzésben található, ebből kettő nemzeti specifikus (lásd nemzeti specifikus képzési változások táblázat).

A belga populáció specifikus eltérései közül az egyik az autonómia. Ezt úgy tekinthetjük, mint a szociokulturális tényező megnyilvánulását a képzésben. A belga hallgatók többsége nem a szülőkkel él, önálló életvitelt folytat. Erre anyagi lehetőségük van. Ez a tendencia megjelenik az értékorientációban is: a családi harmónia számukra nem olyan fontos érték, mint a másik két populációban.

A román képzésben megjelenő specifikus eltérések a biztos megélhetés és a más szakmabeliekkel való együttműködés. Az elsőnek valószínűleg társadalmi háttere van (bizonytalan anyagi lét), míg a második a képzés jellegéből fakad (sok együttműködést igénylő szakmai gyakorlat van a képzésben).

Nagyon értékesnek tartjuk, hogy a magyar képzésben történt a legtöbb szignifikáns képzésspecifikus változás. Mind a nyolc változás nagyon fontos a szakma gyakorlása szempontjából. Úgy tűnik, hogy a legjelentősebb változások (többek között) a szakmai etika tanításának következményei (el dönteni, hogy ki érdemes a segítségre, barátainknak segíteni, szakmai titoktartás). A szakmai kompetencia betartása és a folyamatos továbbképzés fokozása szintén lényeges változás a képzésben, amely azzal magyarázható, hogy a szakmai képzésben és a gyakorlatban is sokszor foglalkoznak ezekkel a témákkal. A többi mutató az autonómia és a tárgyilagosság fokozódását jelzi. Összességében úgy tűnik, hogy elégedettek lehetünk a képzésben elért változásokkal. Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy a hallgatók által kinyilvánított verbális attitűdök mennyire esnek egybe szakmai viselkedésükkel. Erre csak a szakma gyakorlása során kaphatunk választ.

Felhasznált irodalom

- Babbie Earl: A társadalomtudományi kutatás módszertana. Balassi Kiadó. Bp. 1989.
- Bugán Antal: Skálarendszer az ember felfogással kapcsolatos attitűdök mérésére. KLTE Debrecen. 1985. (Tananyag belső használatra)
- Budai István: A szociális és a pedagógus szakma határán. Esély. Bp. 1993/3.
- Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó. Bp. 1996.
- Halász–Hunyadi–Marton: Az attitűd. Osiris Könyvkiadó. Bp. 1997.
- Hegyesi Gábor: A szociális munka elmélete és gyakorlata. 1. kötet. Semmelweis Kiadó. Bp. 1996.
- Pataki Ferenc: Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései. Akadémiai Kiadó. Bp. 1987.
- Szabó Csaba: A szerepjáték hatása az attitűdváltozásra. Pszichológiai Szemle. Bp. 1985/6.

Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban

Tanulmányunkban egy kutatás eredményeiről számolunk be, amely az egri Eszterházy Károly Főiskolán folyik 3 éve.

A kutatás kiinduló hipotézise, hogy a felsőoktatásban előforduló tanulási problémák nem elsődlegesen intellektuális hiányosságokra vezethetők vissza, hanem a hallgatók tanulásmódszertani hiányosságaira. Feltételezzük, hogy a tanulási problémák megoldására hatékony segítségnyújtási forma a tanácsadás.

A tanácsadás kifejezés kettős jelentésű.

Egyrészt: jelöl egy helyzetet, amelyben valaki tanácstalan, tanácsra van szüksége.

Másrészt: jelöl egy interperszonális viszonyt, amelyben az egyik személy segítségre – tanácsra szoruló, a másik személy pedig kész tanácsot adni.

Patterson (1979) megfogalmazásában (idézi: Xantus 1983) „a tanácsadás olyan segítségnyújtó kapcsolatforma, amelyben van valaki, akinek segítségre van szüksége, és valaki, aki kész a segítségnyújtásra, aki alkalmas és képzett is, hogy segítséget nyújtson.”

Wiegersma szerint (1976) „Az emberek közti interakció majd minden formája, amely mások segítésére és megerősítésére szolgál, igény tart a tanácsadás elnevezésre, amennyiben a folyamat hivatalos tevékenység formáját ölti.”

Ezek a definíciók a tanácsadás kifejezés interperszonális aspektusát hangsúlyozzák, de keveset mondanak a helyzetről.

Wiegersma (1976) a pszichológiai tanácsadás fogalmának megválaszolásakor két szempontot vesz figyelembe: a problémák természetét, amelyeken segíteni próbálunk, és azt a módszert, ahogyan ezt tesszük.

A problémák természetét illetően azokat sorolja a tanácsadás köréhez, amelyek valamiféle döntési helyzetben jelennek meg.

A módszer vonatkozásában pedig központi megközelítés, hogy a segítségre szoruló személy tudatos megnyilvánulásain keresztül kísérelünk meg segítséget nyújtani. A problémák tisztázását, azoknak tárgyi adatokkal való összevetését, az érzelmek tisztázását, a modellhelyzetek megoldásán keresz-

tül végzett munkát, a saját felelősség hangsúlyozását alkalmazó módszereket sorolja ide.

Wiegiersma (1976) definíciójában tehát: „Pszichológiai tanácsadásnak tekinthetjük azt a területet, amelynek középpontjában egyértelműen döntési problémák állnak, amelyeket bizonytalanabb érzelmi és viselkedési problémák kísérnek, valamint azoknak a módszereknek az összességét, amelyek segítségével a problémák megoldására törekszünk.”

A tanácsadási szituációban tehát a tanácskérő problémahelyzetben van, és el kell döntenie, hogy mit tegyen ahhoz, hogy a problémája megoldódjon.

A tudományos felfogás a fogalmat jelentősen átalakította. Az elmúlt fél évszázadban addig változott, hogy nagyon sok tanácsadó el szeretné magát határolni a konkrét tanácsok adásától. Szívesebben használják az angol counsellig – counsellor fogalmát, amelyből nem következik egyértelműen, hogy egy konkrét kérdésre egy konkrét választ kell adni.

A tanácsadás csak elősegíti a döntést, de nem dönt a tanácskérő helyett.

„Az a jó döntés – mondja Xantus László (1983) –, amelyet a tanácskérő önmaga hoz meg, miután megvizsgált több lehetséges alternatívát, és amely döntéséért hajlandó vállalni a felelősséget, vagyis viselni az elhatározás következményeit.”

A saját döntés előnyeit Dave Mearns (1984) az alábbiakban foglalja össze:

- A saját megoldások illeszkednek legjobban a tanácskérőhöz – személyiségéhez, életvezetéséhez, környezetéhez, egész életútjához.
- A saját döntést jobban meg tudja valósítani, mint a más által hozott döntést, egyszerűen azért, mert egy belső munkával átgondolja a lehetőségeket, érzelmileg elköteleződik a megoldás mellett. A döntési folyamatban már előrevetíti a megoldások lehetséges kivitelezési módját, a következményeket.
- Az önállóan meghozott döntésnek hosszabb távon szociális nevelő hatása is van, a jövőben adódó problémák esetében is képesek lesznek hatékony problémamegoldásra, döntéshozatalra.

A fentiek figyelembevételével saját értelmezésünkben a tanácsadás egy interszempionális segítségnyújtási forma, amelyben a tanácskérőket saját problémáik megértésében és megoldásában önálló döntéseik kialakításában és megvalósításában segítjük.

Abból a szempontból, hogy egyidejűleg hány ember vesz részt a tanácsadási folyamatban, a tanácsadás két formáját különíthetjük el:

- egyéni tanácsadás, és
- csoportos tanácsadást.

A tanácsadás folyamata tehát egy célorientált problémamegoldó tevékenység. Elsősorban az egészséges „normális” tanácskérők segítségét szolgálja, ahol nem vagy csak minimális mértékben jelenik meg a pszichoterápia iránti igény.

A tevékenység központjában egy specifikus szakterület áll, pld. családi, párválasztási, életvezetési, iskolai, pályaválasztási vagy tehetség tanácsadás (Bóta csoportosítása 1999).

Magyarországon ma a tanácsadás az egyik legdinamikusabban fejlődő szakterület. A sok évtizede működő nevelési és pályaválasztási tanácsadás mellett új irányok és képzési formák jelennek meg, így: a munkavállalási tanácsadás, felsőoktatási tanácsadás, családi tanácsadás, krízis tanácsadás, rehabilitációs tanácsadás, addiktív tanácsadás (Antalovits 1999).

A tanácsadói szakértelem felfogásunkban tehát kettős természetű. Egyrészt azt a speciális tudást és készségeket jelenti, melyeknek segítségével képes a tanácskérőt egy intraperszonális munkára készítve végigvezetni a problémamegoldó folyamaton. Másrészt az adott szakterülettel (pl. pályaválasztás) kapcsolatos információk, ismeretek tudását, amelyek elősegítik az adott problémák megoldását. Esetünkben a tanulási problémákra vonatkozóan kell egy belső munkán végigvezetni a hallgatókat, melynek során átláthatják meglévő tanulási szokásaik hiányosságait, és tervezhetik a szükséges változtatásokat.

A tanácsadás fő lépései – mind egyéni, mind csoportos formába

- Problémafeltárás: amely lehetővé teszi, hogy a tanácskérő megfogalmazza, átgondolja, világosabban lássa helyzetét. Csoportos tanácsadásnál így minden csoporttag ismerheti mindenki problémáját, tudnak segíteni egymásnak a megoldás keresésében.
- Alternatívák keresése: Amennyiben a problémahelyzethez kapcsolódó leglényegesebb elemeket átgondolva, a szükséges információkat összegyűjtve megoldási lehetőségeket dolgoznak ki a részt vevők.
- A legmegfelelőbb megoldás kiválasztása és a megvalósítás módjának kidolgozása.

Tanulmányunkban a tanulás csoportos tanácsadással történő támogatását mutatjuk be, főiskolás mintán.

Ismert, hogy a tanulmányi teljesítményt rendkívül sok tényező befolyásolhatja. Ezek lehetnek személyes jellegűek (mint például a tanuló képességei), valamint környezeti tényezők (társadalmi elvárások, követelményszint, a tanulást támogató vagy éppen gátló családi – iskolai hatások) egyaránt.

A felsőoktatásban a tanulási eredményességet mindezek mellett még az is befolyásolja, hogy jelentősen megváltozik a tanulási tevékenység eddig kialakult ritmusa, próbára téve a hallgatók alkalmazkodó képességét, és ez egy teljesen új tanulási stratégia kialakítását teheti szükségessé.

Saját csoportosításunkban a főbb változások, amelyekben a középiskolai és főiskolai tanulás eltér egymástól, a következők (V. Dávid 2000):

- Megszűnik a tanulás külső irányítottsága, abból a szempontból, hogy míg a középiskolában a rendszeres számonkérés kijelöli a megtanulandó kisebb anyagrészeket, a tanulási lépéseket, addig a felsőoktatásban a hallgatónak mindezt önállóan kell megtennie, terveznie, irányítania.
- Többszörösére növekszik a feldolgozandó anyagmennyiség.
- Kampányszerűvé válik a tanulás – nagy mennyiségű anyaggal rövid idő alatt kell megbirkózni.
- Elszemélytelenedik az oktatás. A nagylétszámú előadási csoportok és csak fél évg tanult tárgyak rendszere a tanár-diák kapcsolatok kialakulását lehetetleníti el (tisztelet a kivételnek). A kreditrendszer, a hagyományos tanulócsoportok felborulása a kortársközösségek kialakulását nehezíti.
- Mindezek mellett a legtöbb hallgató lakóhelyétől távol kerülve kilép a biztonságot nyújtó családi, baráti kötelékekből. – Egyedül kell szembenéznie a felnőtt élet sok-sok problémájával.

Nem könnyű élethelyzet – és a segítő szakmában dolgozónak kézenfekvő, hogy az ilyen helyzetben levő embernek segítséget kell nyújtani – saját határainkon belül.

A Főiskola Társadalom és Nevelésszichológiai Tanszéke ezért dolgozott ki egy tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget, mely a többi hasonló programtól abban tér el, hogy a csoportos tanácsadás módszerével dolgozik.

A csoport szónak számos jelentése van a hétköznapi beszédben is és a tudományokban is esetleg az általunk használttól eltérő jelentéssel.

Tanácsadás szempontjából a csoportos tanácsadás alatt elsősorban a kiscsoportokkal való foglalkozást értjük.

A kiscsoport Rudas (1990) meghatározásában „olyan emberek együttese, amelyben a részt vevő egyének egymást közvetlenül érzékelik, egymással folyamatosan v. rendszeresen interakcióba lépnek”.

Johnson és Johnson definíciója szerint a csoport kritériumai:

- 2 v. több személy,
- akik egymással kapcsolatban állnak,
- interdependensek,
- egymásra és önmagukra is támaszkodnak,

- önmagukat a csoporthoz tartozónak definiálják és mások által is így definiáltak,
- normáik közösek,
- egymást befolyásolják,
- jutalmazónak tartják a csoportot,
- közös céljaik vannak.

Slawson a minimális csoportlétszámra vonatkozóan azt állítja, hogy „csoportnak legalább három személyből álló együtteseket lehet tekinteni, mert a harmadik személy, ill. az őt követő többiek lesznek azok, akik problémákat vetnek fel, és olyasmiket feszegetnek, amik kétszemélyes viszonyban nem fordulnak elő (idézi Trotszer 1977). Ez a meghatározás azt a legkisebb személylétszámot határozza meg, amelyre a csoportfolyamatok lezajlásához szükség van, és amely megkülönbözteti a csoportot az olyan kétszemélyes kapcsolattól, mint amilyen pl. az egyéni tanácsadás.

Csoportlétszámról szólva a tanácsadási csoportnak elég kicsinek kell lennie ahhoz, hogy az egyének identitása megmaradhasson, és ugyanakkor minden csoporttag valamilyen kölcsönhatásba kerülhessen az összes többi taggal. Az optimális munkához a szakirodalom 12 főben maximalizálja a csoportlétszámot.

A tanácsadási céllal létrejövő csoportok leginkább a személyiségfejlesztő csoportok sajátosságaival jellemezhetők.

- a. célja tagjainak fejlesztése, ezen belül a tanácsadás specialitása, hogy problémaorientált,
- b. nem spontánul v. külső szempontok szerint alakul, hanem szándékosan, a fenti célra hozzák létre,
- c. előreláthatóan sokszor megtervezetten magába sűríti az emberi élet és egyéb csoportok változásainak fő fázisait – a keletkezést, a növekedést, a leépülést és az elmúlást,
- d. célját a csoport önmaga által valósítja meg, az interakcióba lépő egyének csoportja a kívánt változás, illetve fejlesztés kerete, közvetítője, serkentője.

A csoportos tanácsadás mindenesetre megkülönböztethető a többi csoportfajtától a sajátos célrendszerével.

A csoportos tanácsadásnak problémák állnak a középpontjában. Célja: segítse a csoporttagokat saját nehézségük felkutatásában és kifejezésében, és járuljon hozzá, hogy a csoporttagok az együttes munka segítségével megtalálhassák a nehézségek leküzdésének lehetséges útjait és sokkal teljesebb, kielégítőbb életet élhessenek. Ennek elérése kétféle feladatot ölel fel, amely két fázisban valósul meg.

1. Olyan kapcsolat kialakítása, amely lehetővé teszi az „én” közzétételét, a mások problémáinak megértését – az ehhez szükséges bizalom, tisztelet, melegség nyújtásában.
2. Akciós fázis – amelyben a csoport segíti a tagjait a problémájához tartozó alternatívák felfedezésében, a siker valószínűségének mérlegelésében, ezzel segítve elő a kliens döntéshozatalát a probléma megoldásában.

A csoportos tanácsadás során tehát olyan interperszonális kapcsolat alakul ki, amelyet jellemez a bizalom, elfogadás, tisztelet, melegség, kommunikáció és megértés a tanácsadó segítségével. A részt vevők egymással kölcsönös kapcsolatba kerülnek, hogy segítsék egymást az életükben előforduló problematikus területek felfedezésében, megértésében és megoldásában. A csoportos tanácsadás azt a lehetőséget nyújtja a csoport tagjainak, hogy segítsenek másokon, és ugyanakkor ők maguk is segítséget kaphassanak.

A csoportos tanácsadás előnyei:

- a kölcsönös segítség, támogatás (nem egyedül a tanácsadó a támasz)
- lehetővé teszi a viselkedési, attitűdbeli változások kipróbálását védett környezetben,
- biztosítja a tagok számára az összetartozás érzését, megtapasztalják az elfogadás, megértés, összetartozás érzését, megélik, hogy ők fontos tényezők,
- személyes identitás létrehozását is segíti,
- feed-back-ot biztosít a csoporttagok számára az egyenrangú társaktól,
- kialakulnak olyan társas normák, amelyek viselkedésváltozásra sarkallnak.

A csoportos tanácsadás jellemzői:

- olyan normál egyénnel foglalkozik, akik az életüket befolyásoló problémákat tapasztalják meg a csoportban,
- meghatározott problémák megvilágítására jön létre,
- a tagok azért szerveződnek csoportba, hogy megvitassák ezeket,
- a csoport addig működik, míg a kérdéseket nagyrészt sikerül megoldani,
- a hangsúly a személyes kérdéseken, a foglalkozások középpontjába maguk a csoporttagok kerülnek,
- a vezetés feladata – serkentés – verbális technikák – a tudatos elsajátítást szorgalmazza. „Az itt és most” felé orientál.

A tanácsadó csoport tagjai két alapvető szükséglettel érkeznek:

1. Az adott problémahelyzetből, döntéshelyzetből adódó szükségletekkel (eltérőek, a csoporttagok személyes nehézségeiből, problémáiból adódóak).

2. A csoporttagságból eredő szükségletekkel.

A problémahelyzetből adódó szükségletek egyénenként változnak, a csoporttagságból eredők állandók és megjósolhatók. A csoport vezetésében mindkét típusú szükséglet megértése lényeges. Az általunk vezetett csoportos tanácsadási folyamatban a problémahelyzet a tanulási problémák körére terjed ki.

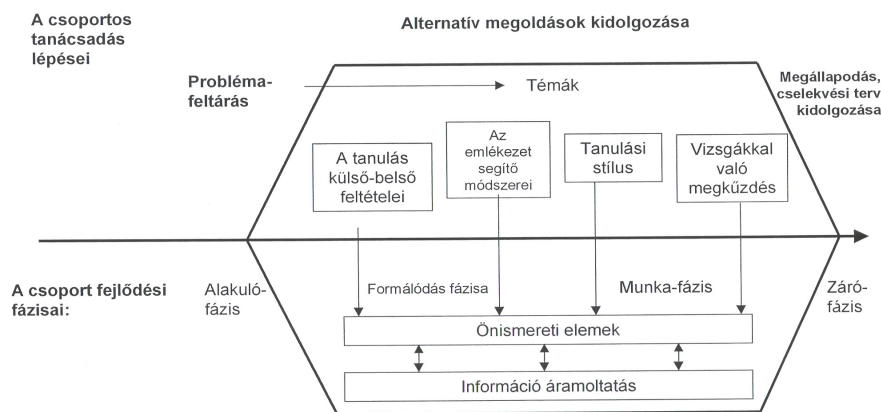
A csoportos tanácsadás folyamata

A csoportos tanácsadás folyamatában egyrészt a kiscsoportokra általában jellemző csoportfejlődési fázisok, másrészt az általános tanácsadási modell lépései követhetők nyomon.

A csoportfejlődés ugyanolyan fázisokon halad át itt is, mint minden más csoportban – az alakulás, a formálódás, a munka és befejező fázisokon keresztül. A csoportban szerepek alakulnak ki, létrejön a csoport struktúrája, és valamennyi csoportdinamikai elem megfigyelhető itt is.

A csoportos tanácsadás specifikuma ugyanakkor – hasonlóan, mint az egyéni tanácsadásnál, a problémamegoldó folyamatot is végig kell vezetni – csoportos formában. Tehát a csoportot úgy kell működtetni, hogy lehetőséget biztosítson a csoporttagoknak a problémáik feltárásában, a hozzá kapcsolódó megoldási alternatívák kidolgozására, a problémamegoldásra vonatkozó döntés kialakítására és a cselekvési terv átgondolására. A csoportos tanácsadás modellje (V. Dávid Mária 2000/b.) ezt a folyamatot követi nyomon.

A CSOPORTOS TANÁCSADÁS MODELLJE



1. ábra

Amint a modellből látható, a problémafeltárást követően az alternatív megoldások kidolgozása feldolgozott témák alapján történik. A témák kiválasztását alapvetően a problémadefiníció határozza meg, az, hogy a csoporttagoknak a problémáik megoldásához milyen területek átgondolására, illetve milyen információkra van szükségük. (Modellünkben a tanulási tanácsadásban feldolgozható témákat illusztráljuk példaként.)

Csoportos tanácsadásnál minden feldolgozandó témához kapcsolódva igyekszünk elősegíteni az öndefiníció alakulását, önismereti elemek beépítését a tanácsadási folyamatba. Ezzel egy időben igyekszünk a témához kapcsolódó leglényegesebb információkat is megjeleníteni. Pl. a tanulási stílus témájának feldolgozásánál kérdőíves eljárással visszajelzést kaphatnak a tanácskérők a saját vezető tanulási stílusukra vonatkozóan, ugyanakkor információkat szerezhetnek arra vonatkozóan, hogy az adott tanulási stílussal rendelkező személy mitől tanul könnyebben, eredményesebben. Pl. ha a kérdőív eredménye szerint vizuális stílus jellemzi dominánsan a klienst, akkor a látott információkat, képeket, ábrákat, táblázatokat, illetve az írásos szöveget kezeli könnyebben, eredményesebben. Így a tanácskérő tervezheti a tanulási módszer változtatását, hogy pl. bizonyos dolgokról táblázatot készít vagy más formában vizualizálja stb.

A folyamat végén egy integráló (összefoglaló, egységesítő) feladattal lehet segíteni a döntés kialakítását, a cselekvési terv kidolgozását.

A tanácsadás lépéseinek végigvitele jelenti a csoportos tanácsadás feladatszintjét, míg a csoportfejlődési folyamatok irányítása a folyamat szintet. Tapasztalataink szerint a csoportos tanácsadás igen kedvelt segítségnyújtási forma, hiszen a tanácsadón túl a csoporttagokra is támaszkodhat a kliens, így pozitív csoporthatást, speciális élményt, emberi kapcsolatokat jelent a benne való részvétel.

A tanulásmódszertannal foglalkozó szakemberek fő célkitűzése, hogy a hatékony tanulási technikák begyakoroltásával elősegítsék a mélyre hatoló és szervezett tanulási stratégiák kialakulását, így téve lehetővé a valódi tudás megszerzését.

A csoportos tanácsadás abban tér el a hagyományos tanulásmódszertani tréningektől, hogy személyre szabottan, az egyén problémájához illeszkedően nyújt segítséget a tanulási problémák megoldásához.

Saját kutatásunk ismertetése

A főiskolás hallgatók tanulási problémáinak kezelésére dolgoztuk ki a tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget, melyen a csoportos tanácsadás módszerét alkalmaztuk, és a hatására bekövetkező változásokat követtük nyomon.

Az 1999/2000. tanévben szerveztünk először tanulási hatékonyságfejlesztő tréninget.

Hipotézisünk igazolására és a tréning hatékonyságának bizonyítására tervezett vizsgálatunk menete a következő volt.

Kísérleti és kontrollcsoportot hoztunk létre. A kísérleti csoport tagjai önkéntes jelentkezés alapján részt vettek tanulási hatékonyságfejlesztő tréningben, míg a kontrollcsoport tagjai nem.

A foglalkozások megkezdése előtt bemérő vizsgálatot szerveztünk a kísérleti és a kontrollcsoportban, majd a tréning befejezését követő vizsgaidőszak végén ugyanazokat a teszteket megismételve végeztünk hatásvizsgálatot.

A vizsgálati minta bemutatása

A kísérleti csoport: munkájában 2 csoportban 28 fő vett részt – mind tanár szakos hallgatók a legkülönbözőbb szakokról.

Nemek szerinti megoszlásuk: 22 lány, 6 fiú, ez jól tükrözi a tanári pálya elnőiesedését.

Életkoruk 19–23 év, valamennyien II. éves hallgatók.

A kontrollcsoportban 23 fő szerepel, szintén tanár szakos hallgatók – sokféle szakkal.

Nemek szerinti megoszlás: 18 lány, 5 fiú.

Életkoruk: 19–23 év, valamennyien II. évesek.

A kutatásban alkalmazott vizsgálati módszerek a következők voltak

1. Dokumentumelemzés, a hallgatók tanulmányi átlagainak összehasonlítása
2. Saját szerkesztésű kérdőív a főiskolai tanulásról, amely az óralátogatási szokásokra, a vizsgákra való felkészülés tanulási szokásaira, a vizsgahelyzetek átélésére, valamint a főiskolai közérzetre vonatkozóan tartalmazott kérdéseket.
3. Amthauer-féle intelligenciateszt, mely a hallgatók képességstruktúrájának feltérképezésére szolgál.
4. CPI – Kaliforniai Pszichológiai Kérdőív, mint személyiségvizsgáló módszer.

Vizsgálati eredmények

A vizsgálati eredményeket matematikai, statisztikai módszerekkel elemeztük. Ahol lehetett, egy, illetve kétmintás t-próbát végeztünk.

A bemérő vizsgálatnál is és a hatásvizsgálatnál is összehasonlítottuk a kísérleti és kontrollcsoport eredményeit, valamint a kísérleti csoport bemérő és hatásvizsgálatának eredményeit és ugyanúgy a kontrollcsoport bemérő és hatásvizsgálatának eredményeit.

A tanulmányi eredmények összehasonlítása

	Bemérő vizsgálat	Hatásvizsgálat
Kísérleti csoport	3.61	4.08
Kontrollcsoport	3.81	4.02

2. ábra

Amint az ábra mutatja, a kísérleti csoportban lényeges tanulmányi átlag-emelkedés volt tapasztalható. Míg az első vizsgálatnál 3,6 volt az eredmény, addig a 2. vizsgálat 4,08-as átlagot mutatott. A növekedés mértéke meghaladja a kontrollcsoportét (3,8–4,06). A javulás ugyanakkor mindkét csoportban megfigyelhető, mértéke szignifikáns. A 2. évben tehát a hallgatók „beleszoknak” a fősiskolai tanulásba, képesek az eredményeiket javítani, de ha segítséget kapnak, akkor ez a javulás kifejezettebb, nagyobb mértékű.

A tanulási szokásokról szóló saját kérdőív eredményei

A kérdőív skáláján 1–5-ig terjedő pontozással jelölhették a hallgatók, hogy az egyes állításokkal mennyire értenek egyet. Az eredmények eszerint értelmezhetők.

A bemérő vizsgálatnál a kísérleti és kontrollcsoport válaszainak átlagait összehasonlítva a következő jellegzetességek figyelhetők meg:

A tanulási probléma okát tekintve a kísérleti csoport kevésbé tartja azt jellemzőnek, hogy nem tanult. Kísérleti csoportba (továbbiakban K-val jelölve) 2,3 átlag, Kontrollcsoport (a továbbiakban C-vel jelölve) 3,0 átlag. A kísérleti csoport tagjai inkább jeleznek tanárral kapcsolatos problémát, mint a kontrollcsoport, K: 2,39, C: 1,9.

Az óralátogatási szokásokat tekintve a kísérleti csoportra jobban jellemző, hogy jár órára.

- szeminárium: K: 4,75, C: 4,4
- előadás: K.: 4,21, C: 3,4.

Ugyanakkor a kontrollcsoport aktívabb a szemináriumon K: 2,89, C: 3,4.

A kísérleti passzívabb, de jobban figyel, jegyzetel. Úgy tűnik, a kísérleti csoport szorgalmas, de kevésbé aktív.

A vizsgákra való felkészülés tanulási szokásai

A kísérleti csoport többet tanul év közben. K: 2,89, C:2,1, ugyanakkor a kontrollcsoport többet olvas kötelező irodalmat, többet jegyzetel, jobban emeli ki a lényegét. A kísérleti csoport valamivel több napot készül, mint a kontroll – és gyengébb eredményt hoz: 2 tizeddel.

A vizsgahelyzetek átélése

A kísérleti csoport jobban szorong vizsga előtt, zavarja a vizsgák személytelensége, kevésbé jellemző, hogy jobban teljesít, gyakrabban leblokkol, mint a kontrollcsoport.

Hogy érzi magát a főiskolán kortárs csoportban

Kevés a különbség – főként azt nem érzi a kísérleti csoport, hogy elég barátja lenne, illetve jobban úgy érzi, hogy nem kap elég segítséget.

A változások a kísérleti csoportban

A saját kérdőív eredményeit összehasonlítva a kísérleti csoport 1. és 2. vizsgálatánál:

Változások az óralátogatási szokásokban:

- még rendszeresebben járnak órára,
- órai aktivitásuk 1 ponttal nőtt, meghaladja a kontrollcsoportét,
- úgy érzik, lényegkiemelésük javult,
- jobban készítenek összefoglalót, vázlatot,
- kicsit csökkent az 1. vizsgára fordított idő.

Javulónak érzik a vizsgahelyzetben való teljesítményüket (pár tizedes javulás az átlagban!) Kevésbé jellemző a szorongás, a leblokkolás, jobban eszükbe jut a vizsgán, amiről úgy gondolták, nem tudják. A 3. ábra mutatja a vizsgahelyzetekre adott válaszok változásait a kísérleti és a kontrollcsoportban.

Kísérleti		Kontroll	
A vizsgákon kapott érdemjegy általában megfelel tudásomnak.	12	Zavar a vizsgák személytelensége.	11
A vizsgák légköre általában alkalmas arra, hogy a legtöbbet hozzák ki belőlem.	11	Minden vizsga előtt szorongok.	6
A vizsgán az is eszembe jut, amit nem is gondoltam, hogy tudok.	9	A vizsgán az is eszembe jut, amit nem is gondoltam, hogy tudok.	6
A vizsgák légköre általában fölöslegesen szorongáskeltő.	9	A vizsgákon kapott érdemjegyeim általában megfelelnek tudásomnak.	6
Zavar a vizsgák személytelensége.	4	A vizsgák légköre általában fölöslegesen szorongáskeltő.	5
A vizsgáztató tanárok stílusa általában sértő.	0	A vizsgáztató tanárok általában barátságosak.	2
A vizsgán leblokkolok, nem jutnak eszembe a dolgok, hiába készültem.	-2	A vizsgák légköre általában alkalmas arra, hogy a legtöbbet hozzák ki belőlem.	-1
A vizsgáztató tanárok általában barátságosak.	-2	A vizsgán leblokkolok, nem jutnak eszembe a dolgok, hiába készültem.	-2
Minden vizsga előtt szorongok.	-4	A vizsgáztató tanárok stílusa általában sértő.	-3

3. ábra

A válaszokból kitűnik, hogy a kísérleti csoportban a vizsgahelyzetek átélése inkább a teljesítménynövelő hatás irányába tolódik el, csökken a szorongási szint, illetve az esetleges szorongás facilitáló hatásúvá válik. A kontrollcsoportnál ezzel szemben nő a teljesítményszorongás, lényegesen zavaróbbnak tartják a vizsgák személytelenségét, mint a kísérleti csoport.

Jobban érzik magukat a főiskolán – emelkedett az „elég barátom van” kérdésre adott válaszok átlaga, valamint kevésbé érzik magukra hagyatottnak magukat.

A főiskolai közérzetben nincs változás.

Az eredmények az mutatják, hogy a jobb teljesítmény háttérében feltételezhető a tudatosabb tanulmányi munka a kísérleti csoportban.

A változások a kontrollcsoportban szinte pont ellentétesek a fél év elteltével.

A tanulási probléma okánál emelkedett a nekem nem fontos a tanulás – kijelentés átlagértéke. Többen jelzik, hogy dolgoznak. Óralátogatási szoká-

saik nem változtak. Ők is aktívabbak lettek, de a kísérleti csoport már megelőzi őket.

A vizsgára való készülésnél: Az évközbéli készülés csökkent, a jegyzetelés csökkent. Emelkedett a más jegyzetéből tanulás, inkább társakkal tanul, csökkent a vizsgákra fordított idő.

A főiskolai tanulásról szóló kérdőív eredményeit összegezve megállapítható, hogy a tréningen részt vevő kísérleti csoportnál nagyobb mértékben figyelhető meg változás a tanulási szokásokban. A változások iránya támogatja a tanulást, ami a javuló tanulmányi teljesítményekben meg is mutatkozik.

IST – eredmények

Az intelligencia tesztben is változás volt, kimutatható a kísérleti csoportnál.

Míg az indulási szint a bemérő vizsgálatnál sem a részpróbákban, sem az IST összpontszámában nem mutatott szignifikáns különbséget a két csoport között, és ugyanígy nem található szignifikáns különbség a hatásvizsgálatnál sem, addig a kísérleti csoport önmagához viszonyított fejlődése 4 területen szignifikáns javulást mutat – ugyanakkor a kontrollcsoporté csak 1 területen.

Az oszlopdiagramok mutatják, hogy a kísérleti csoport minden területen alacsonyabb szintről indul (még ha nem szignifikáns is a különbség), mint a kontrollcsoport, és a 2. vizsgálatnál a jelentősebb fejlődés miatt megközelíti, néhol meghaladja a kontrollcsoport eredményeit.

Szignifikáns javulás tapasztalható a 4.–5.–8. részpróbákban és az IST összpontszámában.

Tehát intellektuális teljesítőképességük is javult, az egyes részpróbáknál tapasztalható szignifikáns változások az absztraháló képesség, a mentális forgatás és a problémamegoldás területeiben jeleznek fejlődést.

Megítélésünk szerint a tréning aktivizálta az önálló gondolkodást. A csoportos tanácsadással egy problémamegoldó folyamaton végigvezetve a hallgatókat, javul intellektuális fejlettségük is. A problémamegoldó folyamat hatása transzferál az egyéb intellektuális feladatokra.

Vizsgálati eredményeink alátámasztják hipotézisünket, igazolják, hogy a csoportos tanácsadás módszerével vezetett tanulási hatékonyságfejlesztő tréning pozitív hatással van a tanulási képességekre és a tanulási szokásokra. Segítségével a hallgatók tanulmányi teljesítménye javítható, vizsgaszorongásuk csökkenthető, intellektuális teljesítőképességük javítható.

A pozitív csoportélmény elősegíti a főiskolai életbe való beilleszkedést is.

Irodalomjegyzék

- Antalovits Miklós: Az alkalmazott pszichológia Magyarországon. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat I. évf. 1. szám. 1999.
- A tanácsadás elmélete és módszertana pedagógusoknak. In: Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna – Ludányi Ágnes: Esélyteremtés a pedagógiában. Tanulmánykötet. Szakmódszertani sorozat II. EU – EKF. Eger 2002.
- A tanulási hatékonyság fejlesztése csoportos tanácsadás módszerével – Magyar Pszichológiai Társaság XIV. Országos Tudományos Nagygyűlése – Konferenciakötet – Budapest. 2000.
- Bagdy-Telkes: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában – Tankönyvkiadó. Bp. 1988.
- Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár – Akadémiai Kiadó. Budapest. 1981.
- Bóta Margit: Tanácsadás, egyéni fejlesztés. Útmutató a külső gyakorlatokhoz 6. KLTE – Debrecen. 1999.
- Dave Mearns: A terápia személyközpontú megközelítése (1984). In: Harday Ildikó szerk.: A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában szgy. Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 1996.
- Gibson-Mitchell: Introduction to Counseling and Guidance – Indiana University – Merrill an imprint of Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey – Colombus. Ohio. 1995.
- Heron John: Beavatkozási lehetőségek a segítő kapcsolatban (1990). In: Ritoókné Ádám Magda szerk. A tanácsadás pszichológiája – Tankönyvkiadó. Bp. 1992.
- Ivey-Downing 13 terápiás-tanácsadói irányzat összehasonlítása. Berczik Klára fordítása, kézirat – Counselling and psychoterapy. 1987.
- Klein Sándor – Angler Mária: Alapfogalmak (részlet) 1984. In: Harday Ildikó szerk.: A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában. Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 1996.
- Pethő Éva: A tanácsadás pszichológiájának néhány kérdése. é. n.
- Rudas János: Delfi örökösei – Gondolat – Kairosz Kiadó. Bp. 1997.
- Ritoókné Ádám Magda: A tanácsadás pszichológiája szgy. – Tankönyvkiadó. Bp. 1992.
- Szatmáriné Balogh Mária: Készség és személyiségfejlesztés (kézikönyv a trénerek számára). EKTf Líceum Kiadó. Eger. 1998.
- Szilágyi Klára: A tanácsadás módszerei I. tanácsadó tanár szakosok számára Eger 1994)b.
- Szilágyi Klára: A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában – Eger. 1994)a.
- Szilágyi Klára: Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv munkavállalási munka – pályatanácsadók számára. Gödöllő. 1997.
- Tanulásmódszertani tanácsadás – Magyar Pszichológiai Társaság XV. Országos Tudományos Nagygyűlése – Előadáskivonatok – Szeged. 2002.

- Trotzer: A tanácsadás és a csoport. In: Ritoókné Ádám Magda: A tanácsadás pszichológiája Szgy. Tankönyvkiadó. Bp. 1992.
- Vargáné Dávid Mária: Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. Előadás – Agria – Media Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás – Eger. 2002.
- Vargáné Dávid Mária: Kérdőív a főiskolai tanulásról II. – III. – IV. éves hallgatók részére. PhD dolgozat anyaga – kézirat – Eger. 2000.
- Vargáné Dávid Mária: Tanulásmódszertani ismeretek a pedagógusképzésben és pedagógus továbbképzésben. Előadás – Magyar tudomány napja 2002 Eszterházy Károly Főiskola tudományos konferenciasorozata.
- Wiegersma: Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot? é. n.
- Xantus László: Tanácsadási stratégiák a pályaválasztásban (1983) In: Ritoókné Ádám Magda: A tanácsadás pszichológiája szgy. – Tankönyvkiadó. Bp. 1992.

Önismeret – pályaszocializáció

A felsőoktatásban végzett önismereti munkáról Magyarországon pedagógiai, pszichológiai publikációk egyaránt fellelhetők. Jelen munkával ehhez járulunk hozzá egy lehetséges új modell leírásával, amelybe tanár szakos és szociálpedagógia szakos hallgatókat vontunk be.

Mihály Ottót (1998) idézve abból indultunk ki, hogy a pedagógus (és segítő) munkájára, szerepére, képzésére, személyiségére vonatkozó elvárások szoros összefüggésben vannak a különböző pedagógiai paradigmákkal. Ezen paradigmák lényeges különbségei abból adódnak, ahogyan válaszolnak a következő kérdésekre: Milyen emberkép birtokában folyik a nevelés?, Mi a nevelés maga?, Mit értünk nevelhetőségen?, Mire épüljön a pedagógusképzés?, Mit hisz a tudásról?, Mit a pedagógusszerepről? stb. A kérdésekre adott válaszok pedagógusképzési modellekben érhetők tetten. Munkánkban az ún. mesterségmodellt, valamint a tudomány- és technológiamodellt elvetettük, mert a mögöttük húzódó antropológiai nézettel nehéz azonosulni a tanulószerep passzív, öntevékenységet, önálló aktivitást elutasító értelmezése miatt. A kritikai-értelmező modellben azonban olyan emberkép ismerhető fel, amelyben az egyének szervezői, értelmezői saját tudásuknak, aktívak, bánni tudnak értelmezési keretükön belül saját világukkal. Ez az emberkép analóg a konstruktivizmus emberfelfogásával, a tudásról és tanulásról alkotott elképzelésével.

A parsons-i struktúrfunkcionalista szerepelmélet habermas-i kritikája van összhangban az általunk preferált konstruktivista kiindulással. Parsons szerint a szerepelvárás és a szükségleti pozíció kongruenciája előfeltétele az egyének szociális rendszerbe történő integrációjának. Ez azonban külsőleg szabályozott egyéneket tételez fel. Habermas ennél differenciáltabb feladatot jelöl ki a szerephordozóknak (személyiségnek): elismeri a belülről szabályozottságot, mert – mint mondja – a szerepdefiníciók a rendszer felől és a cselekvő szubjektumok oldaláról sem adóttak, és a valóságban a szerepdefiníció és a szerepértelmezés közötti azonosság is ritka. Sokkal gyakoribb azok különbsége. Ezt nevezi a szerző diszkrepanciateorémának, aminek segítségével az eltérés mértéke meghatározható. Az individuumok én-teljesítményeket hoznak létre, ezek interakcióban állnak egymással, ami a szerepér-

telmezések többértelműségéhez vezet, vagyis azok újra és újradefiniálódnak. A szerepalkotás tehát olyan egyedi konstrukciós folyamat, amelyben lényegesek ugyan a tapasztalatok, amelyek a külvilágból származnak, de a viselkedés- és cselekvéskontroll belülről származtatható. A szakmai szerepelsajátításhoz a képzés oly módon nyújt segítséget, hogy megfelelő tanulási környezetet biztosítva ad lehetőséget a konstruáláshoz.

A huszadik század derekán a kognitív megközelítés dominanciája több tudományban éreztette hatását. A figyelem az információfeldolgozás felé fordult. Új tudományfelfogás bontakozott ki, amelyet többek között Karl Popper, Thomas Kuhn, Noam Chomsky neve fémjelez (vö. Popper 1997, Kuhn 1984, Chomsky 1995). A konstruktivizmus, mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás kialakulása valamilyen visszatükrözés eredménye, ahogyan azt korábban hitték.

Nem keres egyértelmű megfeleltetéseket a tudás és a valóság között, nem hiszi, hogy a tudásnak van „igazsága”. „A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Lehetővé teszi ez a belső világ, hogy bizonyos előjelzésekkel éljen a személy a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információ feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint tanulás” (Nahalka 1997).

Pléh (1997) szerint „nemcsak a tudományt képzeljük el úgy, mint modellalkotó tevékenységet, hanem az utóbbi harminc-negyven évben számos tudományterület például a pszichológia, etológia, nyelvészet, számítástudomány, az emberi megismerő tevékenységet is mint modellalkotó munkát képzelem el, ami egész embermivoltunknak a középpontja.”

A modell, az ismeretek reprezentációja, illetve annak kiépülése az agyban még sok megválaszolatlan kérdéssel küzd. Lényeges számunkra azonban mégis, hogy a konstruktivizmus az érzelmeket, társas kapcsolatokat információ-felvételt és feldolgozást is a modellalkotás keretében értelmezi.

A felsőoktatásba beépített önismereti munkával konceptuális változások elérésére törekszünk. Konceptuális változáson az információfeldolgozórendszer struktúráját alkotó elemek átalakulását értjük. A megalkotott önismereti folyamat célja azt a tudásterületet differenciálni, amely a hallgatóknak a saját személyiségére vonatkozik.

A konceptuális váltások bekövetkezését a meglevő alapelvek, fogalomrendszer differenciálásán túl tudásterületek keresztterképezésével kívántuk elérni. Jellegzetessége így ennek az eljárásnak, hogy az információforrás speciális, ez maga a személyiség, és annak feldolgozásban betöltött szerepe. Elfogadjuk az alapelméletből (Nahalka 1997), hogy születésünktől adottak

bizonyos tudásterület-feldolgozó struktúrák, melyek alapjai a további fejlődésnek. Ebbe illeszkednek bele az új ismeretek konceptuális váltások során. Elfogadjuk a továbbiakban azt is, hogy az előző struktúrák együtt élnek lényegi tulajdonságaikkal az újakkal, valamint azt, hogy a személyek ellenállást tanúsítanak a változásokkal szemben.

A kutatás lényege egy fejlesztőprogram kidolgozása a fenti elméleti keretben, amely beépíthető a szociális képzésbe és a tanárképzésbe egyaránt.

A csoportban végzett, és az alábbiakban leírt programok mindvégig saját élettörténeti anyaggal dolgoztak. Ennyiben hasonlóak is a klasszikus önismereti vagy személyiségfejlesztő eljárásokhoz. Ugyanakkor néhány különbözőséget vállalunk ezekkel az eljárásokkal szemben. A feldolgozást mindig a szakmaiság – általunk megfogalmazott – iránya szerint végeztük.

A foglalkozásokon szerzett tudásanyaggal mindig helyet jelölünk ki abban a tevékenységrendszerben, amire a hallgatók készülnek. A történeteknek, amelyeket a tagok önmagukról megfogalmaznak, jelentőségük van énjük kontinuitásában, egységében, integráltságában, identitásában is.

A szakmai identitás kidolgozása nem titkolt célja a foglalkozásoknak, történetek társas megosztásával. Rendszeres időbeli találkozásokat szerveztünk a visszarendeződés valószínűségének csökkentése miatt.

A csoport működési formáját tekintve a zárt csoportkereteket szerettük volna fellazítani és nyitottá tenni. Ezt az indokolta volna, hogy egy relatíve zárt, mesterséges világ helyett tegyük valóságosabbá a csoportlétet. Az iskola világában és a szociális munkában is kell alkalmazkodniuk a hallgatóknak új tagokhoz, kollégákhoz, vezetőkhez, variábilis a szervezetek élete is. A felsőoktatási intézmény működési mechanizmusa azonban beállította a zárt csoportokat (órarend, teremhiány stb. miatt).

Csoportmódszerek bemutatása

A csoportmunka első fázisában a Racionális Emocionális Terápia adaptációját végeztük el. Az Ellis nyomán Waters (1982) által kidolgozott terápiás eljárást átdolgoztuk normál életvezetésű, de éppen mezőváltásban levő fiatalokra. Ez egy aktív direkt megközelítés, melynek középpontjában az adaptáció szempontjából improduktív gondolatok, érzelmek és viselkedések produktívvá változása áll. Vannak feltételezései az érzelmi zavarokról, az egészség természetéről. Feltételezi, hogy az érzelmek nem a tényleges helyzetekből származnak, hanem a személyek percepciójából és értelmezéseiből. Mivel az egyének önmaguk hozzák létre saját érzelmeiket, így képesek megtanulni, hogy hogyan tarthatják ellenőrzésük alatt, ahelyett hogy ez fordítva történne.

A csoportfoglalkozások központi témája a kognitív változás segítése. Ennek előfeltétele, hogy a hallgatók megtanuljanak figyelni egy belső beszédre, felismerjék azt, amit magukról, belső folyamataikról tudhatnak.

Ebben a szakaszban keletkezik egy élettörténetekből álló anyag, szituációkról, érzelmekről, hiedelmekről, amivel a következő szakaszban dolgozni lehet. Tisztázódik a szülőkről való leválás érzelmi folyamata, a szakmai szerepválasztás elve, különböző kapcsolati konfliktusok megoldási módja. Lezáratlan „alak” átalakítása történik itt meg, befejezetlenségek lezárása.

A csoporttagok ún. irracionális hiedelmei valóságosak, hiszen az átélés legalizálja azokat. Ezért nem szükséges ún. realitáspróbát beépíteni ebbe a munkába, ugyanakkor vizsgálat tárgyává lehet tenni, hogy különböző konstruktumok mennyiben támogatják a viabilitását. Nem kommunikált az alapelméletben (lásd konstruktivizmus), hogy milyen típusú inputok garantálnak erőteljesebb váltásokat a kognitív struktúrában, de feltevésünk, hogy az élettörténeti anyagok és a mellékük rendelt belső ingerképzés differenciálja a mentális struktúrát.

A csoportmunka másik nagy egysége az értékfeltárás volt (Szilágyi 1997).

Ebben a munkában kognitív tartalmak jelennek meg értékfogalmak kapcsán és döntési helyzetek exponálásával. Megmutatkoznak értékszerveződési minták. Láthatóvá válik a csoportvezető számára, hogy mely valóságterület az, amellyel a tagoknak problémáik vannak, vagy adott szférában kevés ismeretük van saját magukról. Ebben az esetben a történeteket a vezető a csoporthoz igazította.

Tapasztalataink szerint a képzés elején a hallgatók érzékenyebbek és aktívabbak a párkapcsolati és a családi döntéshelyzetekre. Az ún. szakmai kérdéskörben kevésbé involváltak. Ez abban mutatkozott meg, hogy vagy bagatellizáltak, vagy korán lezártak, vagy egyszerűen nem észlelték döntési helyzetként az exponált szituációt.

A tanári pályára való felkészítés egyik lehetséges formáját mutattuk be, amelyről van okunk feltenni, hogy kedvezőbb szakmai fejlődést, eredményesebb pályabetöltést biztosít. A gyermeki és ifjú személyiségtulajdonságokban az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál – melyeknek tárgya is és célja is a személyiség maga –, amely tudatosabb öndefiníciót eredményez a különböző élettörténetek feldolgozása nyomán. A programban részt vevő hallgatók képesek a foglalkozások eredményeképpen összhangot teremteni a különböző szocializációs rendszerek között, ami mentálhigiénés hatásként is kedvező.

A szerepbővítő aktivitásformák elővátelezésével a képzésben biztosítható, hogy azon a tevékenységen gyakoroljanak a részt vevők, amelyre a felkészítés folyik. Lehetőségük van a szakmai elvárásokat egybevetni egyéni

képességelemeikkel. Nagyobb tehát a valószínűsége annak, hogy pedagógiai helyzetekben nem a régi iskolai tapasztalatok aktiválódnak, hanem egy más minőségű reakció születik.

A program azoknak a képzőknek ajánlott, akik szeretnék bővíteni a tanárrá válást segítő eljárásaikat. Nem hisszük, hogy ez az egyetlen lehetséges munkamód a tanárképzésben, de eredményei a kívánt cél összefüggésében kimutathatók. A program nem konkrét szakmai kompetencia meglétét igényli az alkalmazótól, bármely – a tanári mesterség elsajátításában részt vevő – szakember dolgozhat vele, ha annak az alapelveivel egyetért, illetve a program módszereit elsajátította.

A képzők képzésének ideje alatt a program módszertanának megismerésén túl tisztázni lehet a képzők pedagógusideálját, a program céljait, és annak a rendszernek a működési elveit, ahol az kipróbálásra kerül. Elengedhetetlenek bizonyos csoportdinamikai ismeretek, de ezeket kevésbé tartjuk lényegesnek, mint az ún. hagyományos személyiségfejlesztő csoportokban.

Nem válaszoltuk meg a munkánkban, csak becslésünk van rá, hogy specifikus tudásterületek kidolgozásához szenzitív állapotok vagy akár életkor hozzákapszolható-e? Az utóbbinak kevesebb valószínűséget adunk, éppen konstruktivista alapon. Szintén nem tisztázódott, hogy a konceptuális váltások, amelyek a saját személyiségre vonatkoznak – és amelyek meglétét csak közvetve bizonyítottuk – pontosan mely inputok hatására alakulnak ki.

A konceptuális váltásokkal szembeni ellenállások vizsgálata is későbbi kutatás tárgya lehet. A program beválásra vonatkozó hatása szintén adat nélküli.

Reményeink szerint hasznosítani tudják a programot azok a szakemberek, akik a tanári mesterségre való felkészítést valamely pedagógusképző intézményben már végzik.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatásszemélyisége. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet. Debrecen. 1996.
- Barczy Magdolna: A csoport hatékonysága és a személyes változás. Animula. 1997.
- Falus–Golnhoffer–Kotschy–Nádasi–Szokolszky: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó. 1989.
- Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest. 1989.
- Feketéné Szakos Éva: Konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In: Bábosik–Széchy 170–179. p. Budapest. 1998.
- Horváth-Szabó Katalin: Tanárok a tanárszerepről. Pedagógusképzés. 7–23. p. Budapest. 1999.

- László János: Szociális reprezentáció és narrativitás I.: A társas tudás reprezentációjának elmélete. *Pszichológia* 18. 115–136. p. Budapest. 1998.
- László János: Társas tudás, elbeszélés, identitás. *Scientia Humana*. 1999.
- Nahalka István: Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván 45–76. p. Budapest. 1998.
- Pléh Csaba: A konstruktivizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra* 67. 3–14. p. Budapest. 1999.
- Popper, Karl R.: A tudományos kutatás logikája. Európa Könyvkiadó. Budapest. 1997.
- Szilágyi Klára: A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása. (Kézirat) Oktatókutatató Intézet. Budapest. 1997.
- Szilágyi Klára: A személyiség értékelésének lehetőségei a tanácsadási folyamatban. Gödöllő. 1998.
- Vastagh Zoltán: Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás* 5–6. 32–34. p. Budapest. 1995.
- Waters, Virginia: Racionális Emocionális Terápia. (ford.: Katona Nóra) In: Cecil R. Reynolds and Tery B. Gutkin (eds.): *The Handbook of Scholl Psychology*. John Wiley and Sons. New York. 570–579. p. 1982.
- Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. 284–292. p. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 1997.

A cigányság integrációja kapcsolathálózati megközelítésben

Cigányság.¹ Ehhez a szóhoz sokféle dolgot, kifejezést szoktak társítani a mindennapi életben, a tudományos gondolkodásban és a politikai közbeszédben. Szegénység, kirekesztés, elmaradottság, diaszpóranemzet... Azt is szokták mondani, hogy az európai társadalmak feketéi.

Etnikai csoportjait ma már illik megkülönböztetni, de arról sem szabad megfeledkezni, hogy társadalmi szempontból is erősen differenciált népcsoportról van szó. Egy részük már a társadalom jobb helyzetű csoportjaiba küzdötte fel magát, azonban többségük a társadalmi lét peremén vagy alatta él, és sokan az elfogadhatatlan mélyszegénységben. A szegénység kialakulásában, amely a gyengébb társadalmi csoportokat veszélyezteti, elsősorban strukturális tényezők játszanak szerepet, a gazdasági-társadalmi helyzet, a munka világában betöltött foglalkozási pozíció és az ahhoz szükséges ismeretanyag, tudásszint egyenlőtlen elosztása. Nazroo (1997) azonban kiemeli, hogy etnikai kisebbségek esetében az egyenlőtlenségek és a szegénység létrejöttében lényeges dimenzió maga az etnicitás is. Ugyanis a többségi társadalom különböző mechanizmusokon keresztül korlátozza az etnikai kisebbségek számára a társadalmi erőforrásokhoz való hozzájutást, ezért népességbeli arányuknál nagyobb mértékben kerülhetnek a szegények közé.

Ebben a dolgozatban a hazai romák integrációs problémájának újfajta megközelítésére teszek kísérletet. A kapcsolathálózati irányzat nemzetközi és hazai kutatásait átgondolva, véleményem szerint a romák társadalmi integrációjához szükséges, de nem elégséges tényező a formális munka világába, a különböző társadalmi intézményekbe, a jóléti juttatásokba való bekapcsolódásuk. Az elmúlt évtizedek, de az utóbbi évek gyakorlata is azt bizonyította, hogy a legjobb szándékok ellenére is növekedtek hátrányaik a

¹ A cigány szó helyett mostanában a roma kifejezést szokták használni, mivel annak jelentéséhez számos pejoratív tartalom kapcsolódik. Bari Károly több évvel ezelőtt hívta fel a figyelmet arra, hogy a roma népcsoport kisebb, mint a cigány, és a név használata helytelen. Dolgozatomban azért használom többségében a cigány kifejezést, mert azok az emberek, akik között kutatásomat végzem, magukat cigánynak nevezik.

munkaerőpiacon, az egészségi állapotban, az iskolai végzettségben, a lakás-helyzetben, összességében szegregációjuk és kirekesztettségük dermesztően hat rájuk, de a többségi társadalomra is. A kapcsolathálózat elmélete éppen arra mutat rá, hogy a társadalmi integráció és a mobilitás sokkal inkább a mikroszinten működő erős és gyenge kötésű emberi kapcsolatokon nyugszik, mint a makroszintű intézményeken.

Elsőként a társadalmi integráció történetét ismertetem a cigányság szempontjából, majd magát a fogalmat értelmezem a kapcsolathálózati elmélettel összefüggésben. Végül egy nagyobb kutatási anyagból kiemelve egy testvérpár élettörténetén keresztül szeretném bemutatni az erős és gyenge kötések szerepét a társadalmi integráció folyamatában.

Az európai cigánypolitika szakaszai

Az európai cigányságot, ezen belül a magyarországit is, évszázadokon keresztül nem tekintették önálló népcsoportnak, nem illet bele a nemzetállam szigorú definíciójába, annak ellenére, hogy a külső antropológiai jegyek és a mindennapi élet megszerveződésének kerete látható bizonyítékait adták ennek.

Liégeois (1987) az európai cigányság történetét ezen etnikai jelleghez való viszony mentén három szakaszra osztja. Az *első szakaszra* (16–18. század) a számkivetéses kirekesztés a jellemző, amikor sem vándorolniuk, sem letelepedniük nem volt szabad. Míg a mezőgazdasági munkaerő-feleslegből létrejött koldusokat, csavargókat, szegényeket erkölcsileg elítélték, elkülönítették, addig a cigányokat az elkülönítettekben belül is kirekesztették. Így váltak elkülönült társadalmon kívüliekké. A *második szakaszban* (18–20. század) miután bebizonyosodott a kirekesztés teljes sikertelensége, a nomád életmód zavarta az állam rendjét, a „csavargó” adminisztratív státusát kapták meg. Figyelmén kívül hagyva etnikai másságukat és kulturális sajátosságait, az állam harcot indított, és büntette társadalmon kívüli életmódjukat. Az asszimilációs politikába beletartozott közösségeik szétverése, az egyének feletti kontroll, a cigány kultúra létének tagadása. A *harmadik szakaszban* (20. század második fele) a jóléti államok integrációs politikájának következtében újfajta cigánykép alakult ki. A cigány ember származásos szegény, akit integrálni kell a társadalomba. Ebben a megközelítésben a szegénység mint társadalmi helyzet lett felnagyítva, a kulturális másság, ill. etnikai jelleg teljesen háttérbe szorult. A rendőr helyébe a szociális munkás lépett, akinek együttes feladata a gondozás és a kontroll (tehát teljes asszimilálás). A teljes asszimilációért, az etnikai tudat elhagyásáért pedig szociális jóléti jutalmak jártak) járnak.

Az ENSZ 1976-os jelentése fogalmazza meg elsőként, hogy a jóléti államok „integrációs politikája” ellentmond az alapvető polgári szabadságjogoknak és a kisebbségi jogok garantálásának. Ennek ellenére az egyes országok gyakorlati politikája mind a mai napig súlyosan sértik az ENSZ-dekrétum alapelveit.

A társadalmi integráció értelmezése

A társadalmi integráció kérdése, mibenléte régóta foglalkoztatja a társadalomtudósokat, talán egyetlen szociológiai irányzat sem hagyja figyelmen kívül ezt a kérdéskört. E bonyolult társadalmi jelenség összefüggéseinek megértéséhez *Habermas (1981)* visz közelebb minket. A társadalmi integráció fogalmát rendszerintegrációs és szociális integrációs mechanizmusok szétbontásával közelíti meg. A *rendszerintegrációt* úgy értelmezhetjük, mint a gazdaság és a társadalom formális szervezeteinek egymáshoz kapcsolódását és az egyén funkcionális betagolódását ebbe, az utóbbin pedig azoknak az értékeknek és normáknak az elsajátítását, amelyeket a mindennapos közvetlen emberi kapcsolatokban követendőnek és kikényszerítendőnek tekintenek. A *szociális integráció* az elsődleges szocializáció segítségével megy végbe, amely során az egyén elsajátítja a saját életvilágának normáit, értékeit, kulturális standardjait. Legfontosabb eszköze a közvetlen személyközi kapcsolatokba beágyazott kommunikáció, amely közvetíti az életvilágot, és kikényszeríti annak követését.

A társadalmi integráció folyamatának feltárásához közelebb kerülhetünk, ha a habermas-i fogalmakat összekapcsoljuk a *kapcsolathálózati kutatás* (network) eredményeivel és fogalmaival. A szociális integráció erős érzelmi kötődéseken keresztül zajlik, és ezek a mély emberi kapcsolatok az alapvető biztonságot nyújtják az ember számára. *Granovetter (1982)*, *Lin (1987)* és mások ezeket *erős kötéseknek* nevezik, és az expresszív társadalmi cselekvésekkel kapcsolják össze. Fontos, hogy az ember ezeket a kapcsolatait élete végig megőrizze, ápolja, hiszen nélkülözhetetlen erőforrásokat, különböző segítségformákat tartalmaznak a mindennapi gondok megoldásában. Az egyént körülölelő családi, rokoni és baráti hálózatban létrejövő erős kapcsolatok a társadalmi struktúra szoroson kötött csomói. De ahhoz, hogy társadalmi integrációról beszélhessünk, e szoros, érzelemmenteli csomók sokasága között is létre kell jönnie csoportközi interakcióknak, amelyeket a szomszédok, munkatársak, közelebbi vagy távolabbi ismerősök kapcsolatai hoznak létre. Ezeket *gyenge kötéseknek* nevezik, és az instrumentális cselekvés fogalmát társítják hozzá. Funkciója a különböző társadalmi erőforrások megszerzése, az olyan javakhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, amelyek

elvileg mindenki számára adottak, és amelyek nélkülözhetetlenek a társadalmi tagsághoz, ill. társadalmi integrációhoz.

A társadalom erősen hierarchizált, az alacsonyabb státusú csoportok kevesebb erőforrásokkal rendelkeznek, ezért társadalmi helyzetük javításához elengedhetetlenül szükséges, hogy hozzájuthassanak más, jobb helyzetű rétegek rendelkezésére álló társadalmi javakhoz és szolgáltatásokhoz (iskola, lakás stb.), valamint e javak megszerzéséhez szükséges szociális kompetenciákat is elsajátíthassák. Ehhez is konkrét személyközi kapcsolatokra, személyes modell tanítására, követésére, útmutatására van szükség.

Ha az egyén szintjén értelmezzük a társadalmi integrációt, ehhez mindenképpen szükség van erős kötésekre és gyenge kötésekre. Az erős kötések nélkül nem lehet létezni, és ennek hiányában tartalmas gyenge kötésekre se lehet szert tenni, azonban az erős kötések megléte nem feltétlenül eredményez társadalmi integrációt.

Kisebbségi csoportok társadalmi integrációjának nehézségei

A szociális integráció egy adott életvilág kulturális standardjaiba való beépülés, önkéntelen elfogadása a szubjektív világnak, melyet az érzelmi kapcsolatok fognak körül. Az életelvek és a mindennapok megszerveződésének talán soha meg nem fogalmazott, kimondott norma- és cselekvésrendszere, amit megkérdőjelezni, megtagadni nem lehet anélkül, hogy az ember ne számoljon e közösségből való kirekesztésével.

A többségi társadalom esetében az egyén a szociális integrációja során saját többségi társadalmának kulturális standardjait sajátítja el többé vagy kevésbé, de ha kevésbé is, akkor is pontosan tudja, hogy hol jelentkeznek saját deficitjei, mert a viszonyítási, ill. a vonatkoztatási alap adott.

A kisebbségi csoportba beleszületett egyén saját kisebbségi kultúrájának átörökítésében vesz részt, azzal azonosul, mert nem tehet mást, hiszen nincs választási lehetősége. Ez az elsődleges csoport adja számára azokat az *erős és gyenge kötések*et, értelmezési kereteket, cselekvési mintákat, erőforrásokat, amelyek megteremtik számára az alapvető biztonságot. A saját kisebbségi csoport elvárja tagjától, hogy sikeresen teljesítsen a közösségben, és ne rúgja fel íratlan szabályait.

Ugyanakkor a többségi társadalom is elvárja, hogy a kisebbségi létbe született egyén kövesse normáit, úgymond integrálódjon, de kisebbségi-egyéni szinten is elemi érdek a többségi társadalom erőforrásainak megszerzése. Tehát a kisebbségi személyeknek, így a romáknak is két kultúrában szükséges közlekedniük. Ehhez azonban kettős, vagyis bikulturális szocializációs folyamatra van szükségük, így mind a többségi, mind a kisebbségi társada-

lomban szükségük van a gyenge és az erős kötésekre. A fentebb leírtakat a következő táblázatban szemléltetem.

A társadalmi cselekvés iránya	A társadalmi cselekvés típusa	
	Erős kötések hálózata	Gyenge kötések hálózata
Kisebbségi csoport felé irányuló cselekvések (endogén kapcsolatok)	Értékes erőforrások megtartása Érzelmi biztonság Személyes identitás Segítségnyújtás a mindennapokban Elsődleges szociális integráció Tagjai: család, rokonság, barátok	Új erőforrások megszerzése, régiók megtartása A kisebbségi lét komplex reprodukálása Kisebbségi identitás megerősítése Védelem a többségi társadalommal szemben Tagjai: rokonok rokonai, barátok barátai, ismerősök, szomszédok
Többségi társadalom felé irányuló cselekvések (exogén kapcsolatok)	új erőforrások megszerzése a többségi társadalomban való eligazodás szociális kompetencia növelése adaptálódás másodlagos szociális integráció tagjai: barátok, modellek, mediátorok	Új és jobb társadalmi erőforrások megszerzése Társadalmi identitás, állampolgárság Érdekképviselő Társadalmi megbecsültség Felfelé mobilitás Tagjai: barátok barátai, szomszédok, iskola- és munkatársak, hivatalos személyek

Kálmán és János

A testvérpár múltját és jelenét, családjuk történetét levéltári dokumentumok segítségével és az általuk elbeszélte életsors alapján állítottam össze. A jelenlegi terjedelmi korlátokat figyelembe véve három generáció múltját követem végig, a jelenre, tehát gyermekeikre és unokáikra nem térek ki.

A nagymama (P. Erzsébet)

P. Erzsébetről (1854-1921) még keveset lehetett megtudni. A család alig őrzött meg emléket róla, élő unokái már halála után születtek. A dokumentumok adtak némi útmutatást.

Az idő tájt, mikor még élt, a falu határán kívül lévő cigánysoron 5-6 cigány család lakott. Helybéli születésű, egy lánytestvéréről lehet tudni. Élete során 10 gyermeknek adott életet, de csak három élte meg a felnőttkort. Nem

kötött hivatalos házasságot férjével, pedig ekkor már a telepen ez szokás volt. Valószínűleg L. István (1859–1900) lehetett gyermekei apja, mivel a halott bejelentőjeként P. Erzsébetet jegyezték be az anyakönyvbe. Az unokák szerint zenészember volt nagyapjuk, és jó primás hírében állt, de napszámosként tüntették fel a halotti anyakönyvben.

A nagymama egész életét a zárt és izolált cigány közösségben töltötte, a napszámos munka csak ritka alkalmat teremtett a falusiakkal való találkozásra. De ennek ellenére a többségi társadalomhoz való igazodásukra utal teljes nyelvcserejük – ekkorra már elhagyták nyelvüket – a házasságkötési és keresztelési szokások átvétele, a letelepült életforma, amit az 1897-ben az apjától örökölt házasingatlan is jelez.

Felnőtt gyermekei

Máriának (1890-?) az első házasságából (a házasságkötés ideje 1915) született négy gyermeke, majd férje is korán meghalt. Ezt követően V-ra költözik, ahol második férjével élt. A család integráns része maradt, úgy emlékeznek vissza rá, aki minden búcsú alkalmával hazalátogatott.

János (1893–1968), akiről a következőkben részletesen olvashatunk.

István (1895-?) a szomszéd községből választott magának párt, akivel 1915-ben házasodott össze. Gyermekek nem született, mert hamarosan kivítették a frontra, és ott halt meg.

A szülők (János és Klára)

A család további történetét János (1893–1968), Erzsébet második gyermekének életén keresztül tudjuk nyomon követni.

Iskolába nem járt, élete végéig analfabéta maradt, de családjában elsajátította a megélhetést biztosító padlástapasztást, vályogvetést. A közösség normáinak megfelelően a közeli faluból, B.-ből választott magának cigány lányt. Első gyermekük 1914-ben látta meg a napvilágot, de besorozták katonának, ezért a következő gyermekek 1921-től születtek, és 1920-ban papírfőforma szerint is házastársak lettek. Tíz gyermekükből hat élte meg a felnőttkort.

Fiai szerint János nem értett a mezőgazdasági munkákhoz, nyaranta a közeli városban kőművesek mellett dolgozott, ahol padlástapasztási és vályogvető ismereteit kamatoztatta. A dokumentumok 1931-ig szintén napszámosként tartják nyilván, 1932-től pedig zenészként. Annak ellenére, hogy nem értett a „muzsikához”, az idősebbek bevették bandájukba, megtanították egy-két fogásra, így biztosítottak családjá számára megélhetést. El-eljártak lagzikba és bálókba, de a muzsikálás is inkább olyan koldulásféle volt. Kiálltak a borospincék elé, ott játszottak a parasztnak „hányóért” (borravalóért),

valamint köszönetni jártak házakhoz nevezetesebb névnapok és ünnepek alkalmával.

Felesége, Klára (1896-1962) a többi cigányasszonnyal járt a faluba koldulni, csirkeólat takarítani, kisebb kerti munkákat végezni, amiért élelmiszert kaptak. Együtt jártak gombát és csipkét szedni is, valamint súrolásra alkalmas kőport árultak a közeli város háztartásai számára.

A család szociális integrációja és a kisebbségi létformába való beépülése a két világháború közötti időszakban teljesnek mondható. Más alternatíva nem is létezett, csakis az endogén erős és gyenge kapcsolatok tudták biztosítani a megélhetést, a jövedelem rendszertelenségének hézagjait pótolni. Nem individuumként, hanem kisebbségi csoportként jelentek meg a többségi társadalom terében.

Ez azonban azt is jelenti, hogy szaporodtak az exogén jellegű gyenge kapcsolataik, de ezek még rendszertelenségük miatt nem adtak lehetőséget a minták átvételére. A gyerekeik is megjelentek az iskolában, de a szegénység, a ruhátlanság miatt írni-olvasni sem tanultak meg.

A gyerekek (Kálmán és János közös indulása)

P. Erzsébet unokái a falu határán kívül eső, a dédnagyapától örökölt házban kezdték életüket. A kis cigányház 4×4 méteres, nádas, zsúpszalmával fedett, amelyben a csikós sparhelten kívül nem nagyon volt más. Ruhájukat szögekre akasztották, ágyuk, takarójuk nem volt, földön feküdtek, kabátokkal fedték be magukat éjszakára. Asztal híján a földön ülve közös edényből, vagy állva ettek, nyári időszakban a ház előtt. Iskolába nem jártak, cipőjük-ruhájuk nem volt, télen bocskort kötöttek lábukra, vagy ellopták édesapjuk bakancsát. A tél a teljes elszigeteltség világát jelentette.

Gyerekkoruk nagy része a falu határán, a cigánysoron és legelőn telt el. A falubeliek idehajtották ki itatni és legeltetni állataikat, a faluszéli szegény gyerekek is ide jártak játszani. A legelő a szaporodó cigánygyerekek számára lehetőséget adott a többségi társadalommal való érintkezésre, a szegény gyerekekkel együtt mulatták az időt, és a gazdáknak is be-besegítettek az állatok gondozásába. Kálmán így ismerkedett meg egy parasztgazdával, aki magához vette cselédnek, János pedig így vált bojtárrá és csordássá.

1. Kálmán (1926–)

A harmincas évek második felében, 10–12 évesen került a parasztgazdához, aki fizetségként teljes ellátást biztosított számára, valamint szüleinek terményt juttatott. Több éven keresztül itt élt, dolgozott, megtanulta a mezőgazdasági munka összes fortélyát, az aratástól a szőlőmetszésig mindent. Kitarult előtte a többségi társadalom szociális világa és normarendszere. A gazdához való erős kötődése hozzásegítette, hogy a korabeli parasztfiúk is

befogadták társaságukba, együtt jártak szórakozni, udvarolni, leventébe gyakorlatozni. Családjával nem szakadt meg a kapcsolata, rendszeresen hazajárt, és édesanyja is gyakran meglátogatta.

1943-ban, valószínű, hogy háborús bevonulások miatt, már cigányokat is verbuváltak summás munkára. Az egész cigány közösség megmozdult, 20–25-en álltak be summásnak, Kálmán otthagyta gazdáját, és elszegődött P. bátyjával együtt. 1944-ben ismét summások, de ősszel őt, bátyját, édesapját behívták munkaszolgálatra. 1945 tavaszán került haza saját családjához.

1945–52 között a kevés munkalehetőség miatt csoportosan jártak dolgozni, többféle munkából éltek. A szomszéd falvakban gabonát csépeltek, ott-hon csordáskodtak, Kálmán vissza-visszatért régi gazdájához is napszámosként. A téli időszakban ipari munkával is próbálkoztak a köszénbányában és a cementlapgyárban. De a nyári mezőgazdasági kereseti lehetőség (termény télire) vonzóbb maradt számukra. Sajátos jövedelemszerzési forma volt a fahordás ezekben az években, amelyhez az egész közösség összefogására szükség volt. A közeli erdőkben összeszedett fát otthon felfűrészelték és felhasogatták, majd a városban csomókban árulták. A bevételből szűkösen kifutotta a család napi élelemszüksége.

Kálmán 1945-ben egy helyi cigány fiú révén megismerkedett a szomszéd faluban egy cigány lánnyal, Margittal. A szülők nem akarták „fahordó” cigányhoz adni lányukat, így 1948-ban megszöktek, ahogy az illett. Lakhatásuk megoldatlan, két évig vándoroltak a két falu és a két család között. Végül Kálmán szüleinél állapodtak meg 1950-ben.

Kálmán további munkahelyei

1950-ben egy cigány barátja bevitte a közeli kőbányába, ez volt az első munkakönyves állása. Párban dolgoztak, a nehéz fizikai munkát egészségügyi okok miatt ott kellett hagynia. 1953-ban már a falu határában épülő gyárnál vállalt munkát, a falurádió keresztyűt értesült erről a lehetőségről. A munkabeosztás miatt (24 órás szolgálat, 48 óra pihenő) felesége nyomására átment a község területén működő fatelepre 1957-ben, ahol már testvérei és a helyi cigányok többsége dolgozott. Az üzem a közeli gyárhoz képest keveset fizetett, de a nyári hónapokban bezárt, így a nagy mezőgazdasági munkák idején jól tudtak keresni napszámosként. A hattagú brigádban Pista testvérével ketten cigányok, hamarosan brigádvezető lett. János öccse a másik brigádot irányítja, amely csak romákból áll, és amelyből lassan családi brigád vált. A két brigád között állandósult a rivalizálás.

Először 1950-ben lépett be a párt falusi szervezetébe, másodjára az 1960–61 környékén a fatelep munkahelyi alapszervezetébe, 1962-ben már a munkásőrségnek is tagja volt. Főnökeivel, munkatársaival való kapcsolatát a kölcsönös megbecsüléssel lehet jellemezni, szakszervezeti bizalminak vá-

lasztották, és bekerült a pártvezetőségbe is, 1968-ban egyhónapos pártiskolái képzésben részesült. Kikérték véleményét, rendszeresen jutalmazták, többszörös kiváló dolgozó volt, és kormánykitüntetésben is részesült. Napi munkája mellett rendszeresen maszekolt, kolleganőjének férjével fát fuvaroztak a mészégető boksákhöz. Innen vonult nyugdíjba 1987-ben.

Ezt követően örként alkalmazták a munkásörség parancsnokságán 1991-ig, annak felszámolásáig. Még ebben az évben a szomszédságukban megnyílt húsüzemben kezdett el dolgozni feketén, 1996-ig, a húsüzem áttelepüléséig itt tevékenykedett. Jelenleg is dolgozik, napszámos munkákat vállal szőlőben nyugdíjának kiegészítéseként.

A Hazafias Népfront felkérésére az ötvenes évek második felében két egymást követő ciklusban is tanácstag volt. Ebben az időszakban kijárta a telep villamosítását, a járdaépítést és kutak létesítését. Valamint egy új sor (utca) megnyitását a telepen, ahol házhelyeket mértek ki a cigány családoknak és neki is. Feladatai közé tartozott a cigány gyermekek iskolába való bekényszerítése, szinte minden nap ellenőrizte a gyerekek rendszeres jelenlétét az iskolában. Ebben az időszakban munkásiskolát szerveztek a falu analfabétái számára, itt formálisan elvégezte a 4 osztályt, de írástudatlan maradt.

Felesége, Margit és a gyerekek

1930-ban született 12 gyermekes cigány családban. Édesapja pályafenn-tartó munkás volt a helyi erdei vasútnál, és muzsikálással egészítette ki a család jövedelmét. Édesanyja állatokat nevelt, idősebb fiútestvérei summás-nak jártak, soha nem éheztek. Hat osztályt végzett, írni-olvasni jól tud. A faluban pincelakásokban éltek a cigányok, csak két-három családnak volt „fennálló” háza, köztük az övéké is. Mikor férjéhez kerül 1948 decemberében, megretten az itteni szegénységtől. Tizennégyen laknak a 4×4 méteres házikóban, minden vágya, hogy önálló lakása legyen.

Sorban születtek gyermekeik: 1949: Ágnes, 1953: Margit, 1955: Terézia, 1957: Kálmán, 1960: Jutka. Egy abortuszon is átesett. A gyerekek elvégezték az általános iskolát, és Kálmán továbbtanult szakmunkásképzőben.

Gyorsan belerázódott a telep életébe, hamarosan ő is beállt a fahordó asszonyok csoportjába, amelyet méshordással váltottak fel pár év múlva. A mészégetőktől vásárolt meszet behordták a közeli városba eladni. Férje fizetését megspórolta, sőt eldugdosta, családját az általa megkeresett pénzből látta el.

Férje tanácstagsága idején a körzeti orvos beszervezte a helyi Vöröskeresztbe. Közvetítő szerepet kellett vállalnia az orvos és a cigány lakosság között. A telepi asszonyok ezért kigúnyolták, „doktornőnek” nevezték. A

sok konfliktus miatt, amely veszélyeztette szociális integrációját, és endogén gyenge kötéseit, visszamondta ezt a megbízatást.

Ötödik gyermekének halála után, 1962-ben ment el dolgozni a közeli fa-telepre, ahol már férje és a helyi cigányok nagy része is dolgozott. A munka nehéz volt, különösen télen, hiszen a szabadban dolgoztak, a fizetés kevés. Ezekben az években textiljátékok készítésével tudott mellékkeresetre szert tenni. Legidősebb lánya ekkor már a gyárban dolgozott, ahová 1970-ben elcsábította édesanyját, mondván itt egy szál köpenyben lehet dolgozni. Új munkahelyén normán felül teljesített, jutalmat kapott, ezért nem cigány munkatársai kirekesztették, kabátját leköpködték, és a pártitkár is megsúgta neki, hogy ne tegye tönkre a normát. 1975-ben harmadik gyermeke születése után meghalt Margit lánya, magunkhoz vették három unokájukat, gyesre ment és felnevelték őket. A gyes lejárta után már nem ment vissza dolgozni, maszek munkákkal pótolta ki a család jövedelmét. Házakhoz járt festeni, meszelni, komplett festést-takarítást vállalt, így került össze az iskola igazgatónjével. Állandó bejárónő lett nála, majd a lányánál is. Közben jószágokat is tartott, minden évben három-négy malacot öltek, hogy a család húskészlete meglegyen. 1992 körül ő is húsüzembe került, ahol már férje is dolgozott. Először a húsfeldolgozásnál alkalmazták, majd a tulajdonos lakását takarította. Beteg lett, ill. a húsüzem elköltözött, így tovább munkát nem vállalt.

Lakásújtjuk

Első lakásukat 1953–55 között húzták fel még igazi naturális formában. Apósáék kunyhójához tapasztottak egy 4,5×4,5 méteres szobácskát kalákában. Igazi cigányház volt. A követ (tufát) a környékről hordták össze, a gerendának való fát az erdőről lopták, spórolt pénzüket a szükséges anyagok megvásárlására fordították.

Az ötvenes évek második felében, a harmadik gyermekük megszületése után kezdték el építeni második lakásukat a telep új részén. Ez már igazi ház, téglából épült, cseréptetős, egy szoba-konyha, amit később még egy szobával kitoldottak. (Egy időben építkeztek a testvérek az új soron.)

Harmadik lakásukra 1968-ban tettek szert. Ekkor került Kálmán pártiskolára, ahol tudomást szerzett a C-kölcsönről. Megvásárolta a falu szélén még meglévő üres telket, és a C-kölcsön segítségével építkezett, de jelentős segítséget kapott a munkahelyéről, ingyen, illetve jutányos áron jut hozzá az építkezéshez szükséges faanyaghoz. A C-kölcsön fejében állandó jelleggel ellenőrizték az építkezést. Az udvaron kutat fúrattak, mert nem volt divat kútra járni az új környezetben. Komfort nélküli két szoba konyhát építettek, mert ekkor még a falu sincs közművesítve. A szülők és a gyerekek összes keresete beépült a házba.

A negyedik házukat a 70-es évek végén építik. A fiuk is megnősült, az unokák hozzájuk kerültek, kicsi lett a ház. Saját telkükön, közvetlen a házukhoz csatolva építenek három szoba-konyhát. Margit falujában bontási anyagokból építkeztek a romák, innen jött az ötlet. Az iskolaigazgató, akinél Margit takarított, megírta kérvényüket, és szólt az érdekükben. A felesleges bontott anyagok értékesítéséből az egyéb költségeket is elő tudták teremteni. A nyolcvanas évek elején indult meg a falu közművesítése, a két házba bevezetették a vizet, gázt, fürdőszobát csináltattak. Az utcafrontra néző házat fiának ajándékozták még az építkezés éveiben. Az udvarban lévő nyári konyhát pedig egyik unokájuk családja számára alakították át 2002-ben.

2. János (1928–)

János a telepen maradt, és az egykorú cigányfiúk társaságában mulatta az időt. Időnként eljártak a határba, megdézsmálták a dinnyét, paradicsomot, szőlőt. Besegített édesanyjának a falusi munkákba, a gyűjtögetésbe, gombát, csipkét szedett, őrizte kisebb testvéreit. 12–13 éves korától bojtárnak állt, minden évben másnál szolgált. 3–4 mázsa búza volt az évi fizetsége, és némi sütemény ünnepek után. Téli időszakban eljárt a majorba is napszámba, ahol a cselédasszonyok reggelente ellátták kaláccsal, kenyérrel, szalonnával.

1943-ban két bátyja és az idősebbek elszegődtek summásnak a telepről, ő azonban fiatalabb lévén otthon maradt. Sok időt töltött B-ben, édesanyja családjánál, különösen jó kapcsolata alakult ki édesanyja testvérével.

16–17 éves, amikor megismerkedik Terézzel B-ben, aki édesanyja lánykori barátnőjének gyermeke volt. Mivel a szülők ellenezték a kapcsolatot, felhagyott a házasság gondolatával, azonban pár hónap elteltével nénye közvetítésével mégis csak egybe kerültek. 1945 őszén megszöktette az egy gyermekes özvegyasszonyt, majd B.-ban telepedtek le.

János ekkor alig múlt 17 éves. Apósa és sógora ekkor már a közeli község lemezgyárában dolgoztak. Apósa közbenjárására 1946-ban felvették őt is ide a nyári időszakra kőművesek mellé. Majd pár hónap múlva, 1947-ben szintén apósa kérésére véglegesítették, és rendes gyári munkára alkalmazták. János egy kis idő múlva átkérte magát a hengerműbe, ahol a lényegesen nehezebb munkáért kiemelten magas bért fizettek. Elviselhetetlen volt a forróság, de szégyenkezett visszakozni.

1945-55 között a család ingázott F. és B. között, János pedig hol a b-i lemezgyárban, hol pedig az e-i hadi üzemben dolgozott. Közben megtanulta apósától a kosárfonást, ő is beállt a családi kosárfonók közé, amit anyósa értékesített a közeli falvakban és üzemekben, de dolgozott kőművesként és mezőgazdasági napszámosként is.

1955-ben végleg haza költöztek, mivel megnyílt a házépítés lehetősége. Ekkor a helyi fatelepen vállalt munkát, ahol már édesapja, testvére és a helyi cigányok dolgoztak. Ahogy nőttek a gyerekek, egymás után álltak be apjuk mellé dolgozni az üzembe, végül zárt családi brigádot alkottak. Fontos számukra a jó kereset, sokat túlóráztak, hajtottak a teljesítménybérért. Szinte verseny alakul ki a brigádok között, de leginkább bátyja, Kálmán brigádjával folyt a versengés. 1979-ben egy teljesítményszámolás során úgy érezte, hogy igazságtalanság érte, ezért egyik napról a másikra felmondott. Egy régebbi főnöke segítségével ez e-i bútorgyárban helyezkedett el, ahová pár nap múlva az egész családját is vitte. A családi brigádot hivatalosan fia képviselte, mert ő nem tudott írni-olvasni. Állandóan túlórázott a család, szombat-vasárnap, ünnepnapokon is bementek rakodni, ha arra szükség volt. János mindig pontosan számon tartotta a teljesítménybérüket és túlórapénzüket, és képviselte a család érdekeit. Dupláját keresték, mint a fatelepen, úgy érezte, hogy megbecsülik főnökei. 1989-ben nyugdíjba vonult, 1990-ben meghalt a felesége.

Nyugdíj mellett napszámosként szőlőbe járt kötözni, metszeni, kapálni, szüretelni, és gyerekeivel együtt disznóvágásra, ill. húskimérésre specializálódott, amit a telepen élők között értékesít hitelbe.

Felesége, Teréz és a gyerekek

1925-ben született egy négy gyermekes cigány családban, ahonnan édesanyjuk is származott. Jómódú muzsikus család hírében álltak, első férje is zenészként került hozzájuk, akitől egy gyermeke született. Férje a második világháborúban életét vesztette. A lány szülei elleneztek a házasságot, ismételten muzsikust szerettek volna lányuk férjének. A szöktetés után azonban Jánost befogadták a családba.

Teréz b-i tartózkodásuk idején kosárfonással és lábtörlőkészítéssel egészítette ki a család jövedelmét, amit édesanyja értékesített. F-re költözve gyorsan integrálódott, beletanult ő is a fa- és mészfordásba, a többi asszonnyal együtt járta az erdőt és a városi piacot. Egy rövid ideig munkát vállalt a helyi cementlapgyárban, azonban másfél hónap múlva ott kellett hagynia férje tiltása miatt. Ez volt élete első és utolsó hivatalos munkahelye.

A hatvanas években a telepi cigány nők többsége már dolgozott, így elmaradt a fa- és mészfordás. Teréz lábtörlők készítésével, amiért általában ételmet kapott a faluban, járult hozzá a család megélhetéséhez.

Gyerekek: 1945: József (előző házasságából), 1947: Teréz, 1949: János (meghal), 1950: Margit, 1952: Erzsébet, 1955: László, 1958: Zoltán, 1960: Mária, 1962: Antal, 1964: Jutka. Egyikük sem végezte el az általános iskolát, hamar beálltak dolgozni, és segédkeztek a kisebb testvérek gondozásában.

Antal, mivel nem nősült meg, soha nem hagyta el a szülői házat. Zoltánt elhagyta a felesége, így annak kisfiát János és Teréz nevelték fel.

Élete második felében már komoly betegségei voltak, 1990-ben halt meg.

Lakásútjuk

1945-1955 között vándoroltak B. és F. között, mert igazán sehol sem volt helyük, nem fértek el a szülők kis lakásaiban. Apósa B-ben felhív nekik ugyan egy kis szobát, amelyhez még a lemezgyárból is kapott rozsdás lemezlapokat segítségként. De ez nem lehetett valami tartós építmény, mert József megemlítette, hogy apósa három házat is épített neki.

Az ötvenes évtized közepén új utcát nyitottak a telepen, így lehetővé vált számukra is az építkezés. Az egy szoba-konyhás lakás házi kivitelezésű, melynek belmagassága a pénz hiánya miatt alacsony lett. Ahogy növekedtek a gyerekek és házasodtak, egy-egy szobával bővült az épület, ill. a kirepült gyerekek helyére a frissen házasodottak költöztek.

A kilencvenes évek elején János összeszedte családját. Jelenleg egy háztömbben él Antalón és Zoltánon kívül Mária és Jutka családjával, unokáival és dédunokáival.

A lakás komfort nélküli, mivel a telepről hiányoznak az alapvető közművek.

Kálmán és János társadalmi integrációja

A testvérek fentebb ismertetett élettörténete mentén most megpróbálom feltárni, hogy egyes életszakaszaikban milyen jellegű kötések, illetve kapcsolatokat használtak, és ezek mennyiben járultak hozzá társadalmi integrációjukhoz, ill. meddig jutottak ebben a folyamatban.

Kálmán

Élettörténeti Esemény	Cigány közösségen belüli kapcsolatok		Többségi társadalmon belüli kapcsolatok	
	Erős kötés	Gyenge kötés	Erős kötés	Gyenge kötés
Gyermekkor	+	+		+
Gyermekkor munkavállalás			+	+
Házasságkötés		+		
Munkavállalás (summásság)	+	+		+
Munkavállalás (1945-50 között)		+	+	+
Munkavállalás (1950-57 között)				+

Munkavállalás (1957–87 között)	+	+		+
Munka melletti jövedelemszerzés				+
Nyugdíj utáni jövedelemszerzés				+
Első lakás	+	+		
Második lakás	+	+		+
Harmadik lakás	+			+
Negyedik lakás		+	+	+
Munkahelyi kapcsolatok	+	+	+	+
Közéletben való részvétel		+		+
Összesen:	7	10	4	13

Mint az előzőekben feltárult előttünk, *Kálmán* lényegesen nagyobb társadalmi térben mozgott, mint öccse. Gyermek és ifjúkorában családja és cseledsége révén szert tett olyan endogén és exogén társadalmi kapcsolatokra, erős és gyenge kötésekre, amelyek segítségével a cigány közösségben és a többségi társadalomban is jól tudott közlekedni. Kapcsolatai fele-fele arányban oszlanak el az endogén, ill. exogén társadalmi szféra között.

Kisebbségi csoportján belül is inkább támaszkodott a gyenge kötésekre (10) az erősekkel (7) szemben, hiszen ezeken keresztül tudott hozzájutni olyan új információkhoz, amelyek segítették munkavállalását, jövedelemszerzését, életkörülményeinek javítását, ill. védelmet biztosítottak a többségi társadalomban (pl. páros, ill. csoportos munkavállalás), különösen a negyvenes évek második felében és az ötvenes években, mikor az egész társadalom átfarmálódott.

Azonban a szűkebb család erős kötése, mint „hátszág”, mindig jelentőségek maradtak életében, a házasságának első éveiben szülei fogadták be, ők segédkeztek a gyerekeknevelésben, a házépítésben, életének jelentős részében bátyja közvetlen munkatársa, akihez mindvégig szorosan kötődött.

A többségi társadalomhoz fűződő viszonya sokkal inkább a gyenge kötések (13) nyugszik, de a viszonylag kevés erős jellegű kapcsolatai (4) szinte sorsfordító jelentőségűek. Például a parasztgazda, aki nemcsak a mezőgazdasági munkákra tanítja meg, hanem bevezette a többségi társadalomba is, vagy az igazgató, aki lakásuk építésénél járt közben. Ezek azonban nem helyettesítették a szociális integráció erős kötéseit, hanem azok mellett működtek, és kapocsként szolgáltak a gyenge kötések felé. A munkatársi kapcsolatok, az alkalmi és tartós ismeretségek olyan erőforrásokhoz jutatták, amelyek nemcsak jövedelemben, életszínvonalban hoztak pozitív változást

életében, hanem emelték társadalmi presztízst és önbecsülését is. Példaként említeném a jutalmakat, a kitüntetéseket, a „második” gazdaságba való bekapcsolódását.

János

Élettörténeti Esemény	Cigány közösségen belüli kapcsolatok		Többségi társadalmon belüli kapcsolatok	
	Erős kötés	Gyenge kötés	Erős kötés	Gyenge kötés
Gyermekkor	+	+		+
Gyermekkori munkavállalás	+			+
Házasságkötés	+			
Munkavállalás (1945–1955)	+	+		
Munkavállalás (1955–1979 között)	+	+		+
Munkavállalás (1979–89 között)	+			+
Munka melletti jövedelemszerzés (túlóra)	+			+
Nyugdíj utáni jövedelemszerzés	+	+		+
Első lakás	+	+		
Második lakás	+	+		
Munkahelyi kapcsolatok	+	+		+
Összesen	11	7		7

Ahogy a táblázat is mutatja, *János* életében az endogén kapcsolatok domináltak (18) az exogénnal szemben (8). Jóformán csak cigány közösségének kevés és egyre kimerülő erőforrásait tudta mozgósítani. Az erős szociális integrációja mellett nem volt lehetősége olyan exogén kapcsolatokra szert tenni, amelyek elősegítették volna számára a többségi társadalomban való eligazodást, annak erőforrásainak tényleges hasznosítását.

A „külvilágban” is szüksége volt családjára, közössége védelmére, csak közelükben érzete magát biztonságban, egy brigádban dolgoztak, együtt változtattak munkahelyet, jelenleg is együtt laknak. Valószínűleg ez is jelentősen akadályozta az exogén erős és gyenge kötéseinek kialakulását) kialakítását.

Vitathatatlan, hogy a kisebbségi csoportjának teljes jogú tagja, azonban a többségi társadalom felől nézve csak a rendszerintegráció szintjéig jutott el, részt vett a formális gazdaságban, igyekezett megfelelni a követelmények-

nek. Nyugdíjas, jelenlegi megélhetése minimális szinten biztosított, viszont életkörülményei a cigánysoron mélyen a társadalmi átlag alatt vannak. Azonban az exogén erős kötések teljes hiánya és a kevés gyenge kötések miatt társadalmi integrációja nem valósulhatott meg.

Két következtetés

A fenti elemzés azt mutatja, hogy a kapcsolathálózati elmélet alkalmas keret lehet a cigányság társadalmi integrációjának, belső nehézségeinek és bonyolult összefüggéseinek feltárására. Persze, egy testvérpár életútja még nem ad választ arra a kérdésre, hogy mennyi és milyen minőségű endogén-exogén erős és gyenge kötésekre van szükség a cigányság társadalmi integrációjához. De azt eléggé jól szemlélteti, hogy ezek szoros egymásba fonódása hozza létre az integrációt, tehát az etnikai tudat vagy jelleg tagadásával nem jöhet létre az.

A két életútból az is látható, hogy sorsszerű véletlenek is szerepet játszanak annak a szociális kompetenciának az elsajátításában, amelyek megkönnyítik a romák eligazodását a többségi társadalomban. Amennyiben a cigányság társadalmi integrációjáról beszélünk, érdemes lenne azon is elgondolkodni, hogy miként lehetne ezeket a „sorsszerű véletleneket” „állandó közvetítőként” intézményesíteni.

Irodalom:

- Liégeois, Jean-Pierre (1987) Governments and Gypsies: from rejection to assimilation. In: Rao, Aparna editor *The Other Nomads* 357–372. Köln–Wien: Böhlau
- Lin, Nan (1987) *Social Resources and Social Mobility: A Structural Theory of Status Attainment*. State University of New York, Albany.
- Granovetter, Mark (1982) *The Strength of Weak Ties. A Network Theory Revisited*. Social Structure and Network Analysis. Sage Publications, Beverly Hills 105–130.
- Habermas, Jürgen (1981) *A kommunikatív cselekvés elmélete*. ELTE é.n.
- Farkas Zsuzsanna (2002) Interjú P.K.-val és feleségével
- Farkas Zsuzsanna (2000) Interjú P. J.-vel
- Heves Megyei Levéltár IV-416)169
- Heves Megyei Levéltár IV-417)170
- Heves Megyei Levéltár VIII-193)1
- Heves Megyei Levéltár VIII-193)2
- Heves Megyei Levéltár VIII-193)3

SZEBENI RITA

A személyiségfejlesztő csoportmunka lehetőségei a tanári és a szociálpedagógusi pályára való felkészítésben.

Az utóbbi években megváltozott a felsőoktatás egésze mind strukturálisan, mind tartalmilag, és így a tanárképzésben is jelentek meg új elemek. A képző intézmények számára az a leglényegesebb tényező, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal szemben – munkábaállásuk után – milyen elvárásokkal lép fel a közoktatás.

Az elvárások tekintetében is változásokkal számolhatunk, hiszen követelmény, hogy családi-szocializációs, pályaválasztási, szociális, mentálhigiénés ismeretekkel rendelkezzenek, nevelési kérdésekben megfelelő jártassággal bírijanak, emellett legyenek kreatívak, problémamegoldók.

A társadalmi változások nemcsak az oktatási rendszerben idéztek elő változásokat, hanem természetesen az emberek életében, aspirációiban, életmódjában is változást hoztak. Ha ezen személyiség és életmódbeli változásokat megfigyeljük, azt láthatjuk, hogy a fiatalokat az egyre éretlenebb pályaválasztási döntés, állandó útkeresés jellemzi. Kevesebb az elköteleződés az általam vizsgált pedagógus, szociálpedagógus szakmák iránt, a munkába állás ideje kitolódott, egyre későbbi befejezés, felelősség-elhárítás jellemző a korosztály képviselőire.

Munkám célja, hogy egy tudatosan felépített fejlesztő csoportmunka alkalmazásával segítsem a hallgatókat olyan készségek birtokába jutni, illetve a bennük lévő képességeket felszínre hozni, melyek sikeresebb pályaszocializációt és pályabetöltést eredményeznek mind a tanár szakos, mind pedig a szociálpedagógia szakos hallgatók esetében.

Hogy ezeknek a csoportmódszereknek helyük van a tanárképzésben, több hazai szakember kutatása is alátámasztja (Bugán Antal 1996, Bagdy Emőke 1996, Ritoók Pálné 1996, Szilágyi Klára 1997, Szatmáryné Balog Mária 1994). Németh Marietta (1996) összegzi a debreceni egyetem kutatócsoportja hallgatókkal végzett csoportmunkájának eredményeit, melyek azt mutatják, hogy a hallgatók nem találják személyközpontúnak, a pedagógiai munkára ténylegesen felkészítőnek az egyetemi éveket. Alig van alkalmuk szereplésre, csak információkkal látják el őket, de az információk összerendezésében már nem adnak segítséget. Ezen az élményen tudott változtatni kedve-

ző irányban az általuk szervezett pályaszocializációs csoportmunka. Nem kevésbé lényeges hozama még a fentiekén túl a felsőoktatásban működő csoportoknak az a mentálhigiénés támogató erő, amelynek nem deklarált célja ugyan a csoportmunkának, de hatása mégis érvényesül a tagok öndefiníciójában.

Ugyanakkor ezen csoportfolyamatok hozzásegítenek egy reális pályakép kialakulásához, lehetővé teszik, hogy a pályakezdő fiatalok megfelelő mértékű motivációval kezdjenek bele munkájukba, és az irreális megvalósíthatatlan „álmok” ne növeljék tovább esélyeiket a kiégésre.

A korábbi tantárgyközpontú pedagógusképzést tehát fel kell váltania egy személy- és képességfejlesztő képzési formának, amely segítségével a fent említett készségek birtokába juttathatjuk a tanárjelölteket, és számos egyéb problémáikat bizonytalanságaikat eloszlatjuk (Vastagh Zoltán 1995).

Hipotézisem szerint a pedagógusképzésbe kerülő fiatalok eltérő pályaspirációkkal, eltérő egyéni életvezetési nehézségekkel lépnek be a képzésbe, és ezek az eltérések kimutathatók, tematizálhatók.

Felteszem, hogy a képzésbe épített csoportmódszerek hatnak a következő személyiségelemekre: énkép, önértékelés, belső kontrolllos attitűd, önelfogadás.

Az érzelmi zavarok meghatározott módszerrel semlegesíthetők, a belső szerveződés felismerhetővé tehető. Mindezen tényezők stabilabb öndefiníciót tesznek lehetővé, kompetenciaélményt biztosítanak, a pályabetöltéshez kedvezőbb személyiségállapotot eredményeznek a célzott tanárszakos, és szociálpedagógia szakos hallgatókkal végzett csoportmunkával.

Az Egri Eszterházy Károly Főiskola nappali tagozatos hallgatói adták a kutatásban részt vevők körét, a következő csoportosításban, összesen 88 fő:

- 88 első éves hallgató hat fejlesztő csoportban: 57 szociálpedagógia szakos, 31 tanárjelölt,
- 14 fő tanár (bármely) szakos első éves hallgató, aki nem vesz részt csoportban (kontrollcsoport).

A hallgatók kiválasztásának szempontjai a következőképpen alakultak:

A tanárszakos hallgatók esetében a kiválasztás szempontja volt, hogy vállalják a kérdőív kitöltését, valamint a csoportokon való részvételt, az önkénység elvének betartása mellett. Kiegészítésképpen néhány sajátos szervezeti jellegzetességet itt még meg kell említeni a kiválasztás folyamatánál, mert az eredmények elemzése és értelmezése szempontjából fontos momentum. Az Eszterházy Károly Főiskolán a tanárszakos hallgatók pszichológiai vonatkozású tárgyai felvételének is – mint minden egyéb tanegységnek – megvannak a szabályai, miszerint a pszichológiai speciálkollégium felvételére a pszichológia szigorlat sikeres teljesítése után kerülhet sor, ami leghamarabb harmadéven következhet be. Az általam végzett kutatáshoz viszont első éves

hallgatókra volt szükségem, így – a megfelelő engedélyek beszerzése után – kb. 700 első éves hallgató közül kellett kiválasztani azt a 30 főt, aki részt vett a munkában. A kutatás ismertetése után igen nagy érdeklődés volt a csoportmunka iránt de, egy kötött létszámot tartani kellett. A jelentkezés sorrendjében, az elsőként érdeklődőkből szerveződött aztán a két tanárszakos csoportot. Ez a tény, hogy ők lettek a szerencsés kiválasztottak, nagymértékben befolyásolta a félévi munkájukat, hisz teljesen más motivációval érkeztek, mint a később bemutatásra kerülő szociálpedagógia szakos csoportok.

A szociálpedagógia szakos hallgatók bevonása a kutatásba, teljesen más módon történt. Az ő képzésükbe beépült a szakmai képességfejlesztés, az önismereti csoportfoglalkozás. Ezért az önkéntesség elve csorbult, hiszen ezen tanórák terhére és keretén belül folyt a munka. A kísérletben való részvétel, abban az értelemben, hogy vállalják-e a kérdőívkitöltést, már az ő döntésük volt. (Természetesen ezt a körülményt, és az ebből adódó motivációs hiányokat próbálta ellensúlyozni az a feltételezés, miszerint az ő részvételüket, motivációjukat az ún. segítő szakma iránti elköteleződés adta.) Feltételeztük, hogy az ő esetükben a kisebb motivációt kompenzálja a segítő szakma iránti nagyobb elköteleződés.

A fejlesztőprogram zárt csoportokban zajlott. A klasszikus önismereti elemeket a Racionális Emocionális Terápia elemeivel együtt alkalmaztam. Feltevésem volt, hogy a csoportfoglalkozások első harmadában inkább az intrapszichés hangsúly dominál, kevésbé képesek a hallgatók decentrálásra, másokra való figyelésre. Ez az életszakasz a szülőkről való leválás ideje, egy mezőváltás korszaka, ami többlet pszichés terheléssel jár. A foglalkozássorozatban később egy racionálisabb hangsúlyú szakasz következett, elsősorban az értékek központba helyezésével.

Az volt a feltevésem, hogy az érzelmek tisztázása és stabilizálása után a szakmai szerepválasztás elve is láthatóvá válik a hallgatók számára, valamint különböző kapcsolati konfliktusok és azok megoldási módjai is. Nagy előnye a csoportban végzett munkának, hogy a csoporttagok egymást hallgatva felismerhetnek eltérő feldolgozási stratégiákat, egymás számára viszonyítási pontként szolgálnak.

Az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál, melyeknek eredménye egy tudatosabb öndefiníció, feszültségkontroll, énerő. A csoportmunka hatására rendeződhetnek azok az átélések, amelyek a szülőkről való leválással, a pályaválasztási döntés érzelmi elemeivel azonosíthatók. Törvényszerűségek mutatkozhatnak meg az egyéni életutakban, döntésekben. A hagyományos képzési formáktól eltérő csoportfoglalkozások rítusai nagyobb személyes részvételt provokálnak, strukturálatlanabb helyzetet jelentenek, így az azokhoz való alkalmazkodás megtanulása is kedvező a személyiségfejlődés szempontjából.

Az általános célkitűzések, az előzetes elvárások és a hipotézis megfogalmazása után foglalkozástervet készítettem. Ennek keretében meghatároztam bizonyos alapelveket, előzetes szabályokat, időbeli, térbeli és tárgyi feltételeket. A foglalkozássorozat kezdetben előre meghatározott volt, minden foglalkozás tematikája egyenként kidolgozva, azon elgondolásra támaszkodva, miszerint minden csoportot helyezünk azonos szituációba, és így mérjük a változásokat. Ezt az elgondolást a csoportok beindítása után nem sokkal fel kellett adnom. Minden csoport más dinamikával működött, ezért a kezdeti azonos szituációba helyezés elvét elvettem, és a csoport igényeihez, érettségéhez, tempójához, színvonalához igazítottam a további foglalkozások tematikáját. Még egy változtatást kellett a csoportok működése láttán elvégezni, a RET elemek túlsúlyának csökkentését.

Ami közös volt a csoportfoglalkozásokban, hogy minden foglalkozást a szakirodalmi strukturálás alapján osztottam fel.

Az első rész egy bemelegítő szakasz, a második rész az ún. „munkafázis” szakasza, végezetül a záró- befejező szakasz következett.

Az előzetes bemelegítés, a csoporttagok adott témára történő érzelmi ráhangolása fontos eleme volt a foglalkozások anyagának. A bemelegítő, ráhangoló gyakorlatokat úgy próbáltam megválasztani, hogy egyrészt egyszerűek, gyorsak és feszültségoldók legyenek, de csak olyan mértékben, hogy az ilyen helyzetekben általában jelentkező „jó” feszültséget ne semlegesítsék. A másik szempont az volt, hogy ne legyenek túl nehezek, ne támasszanak a tagok elé már az elején túlzott követelményeket, inkább segítsék az itt és most élményére való ráhangolódást. A gyakorlatok segítették áthidalni a kiszámítható kezdeti és váratlan nehézségeket is. E játékok, gyakorlatok elősegítették a foglalkozások kezdetén a csoporttagok közötti gyors kapcsolatfelvételt, hozzájárultak a közös munka alapjainak megteremtéséhez, és ráhangolták a tagokat a további feladatokra. A bemelegítő játékok a foglalkozások során igen fontos szerepet kaptak, amelyek a közös munka során előre megtervezett funkcióval rendelkeztek, kerültem öncélú alkalmazásokat.

A munkafázis szakaszában a már fent említett célokat tartottam szem előtt, egyrészt, hogy a csoport a fejlődési folyamatban éppen hol tart, illetve azokat a főbb elveket, amelyek a csoportszervezést meghatározták.

Minden foglalkozás egy záró levezető fázissal ért véget, melynek célja a foglalkozáson történtek összegzése, lezárása, az itt és most érzések tudatosítása és a részt vevők lélektani visszavezetése a csoport belső világából a hétköznapi világába.

A fejlesztés tárgya tehát a személyiség, a beavatkozás eszköze pedig a csoport. Intrapszichés és interperszonális folyamatok keretében valósultak meg a változások.

A csoportfolyamatok eredményeit két szinten vizsgáltam, egyrészt a statisztikai adatokat elemeztem, másrészt pedig a csoportdinamikai történések nyomon követése történt az általam vezetett jegyzőkönyvek elemzése alapján.

Az eredmények elemzése során a következőket tapasztaltam: a szociálpedagógus csoport a bekerüléskor az énerő magasabb szintjével és önérvényesítéssel rendelkezett, vagyis kedvezőbb helyzetből indult a pályaszocializációjuk, mint a tanár szakos csoportoké. A szociális kíváncsiságnak való megfelelésben is hasonló tendenciák mutathatók ki, valamint az önfogadás mértékében mindkét kísérleti csoport közel azonos szintet mutat. Első látásra érdekes adat lehet, hogy a kontrollcsoport minden dimenzióban jobb induló állapotot mutatott, mint a kísérleti csoportok. Ennek oka az lehet, hogy a segítő szakmának van egy olyan vonzáskörzete, mely a saját problémáit megoldókat gyűjti be, a plusz törődést, odafigyelést reméli, várja el a képzéstől. A tanárszakos hallgatók esetében, mivel ilyen nagy számú hallgatói létszámból kellett kiválasztani azt a néhány hallgatót, akik a csoportban részt vehettek, így ők a legmotiváltabbak arra, hogy saját magukkal, a problémáikkal dolgozzanak.

Az utómérést követően a következőket tapasztaltam: a kontrollcsoport induló és utómérése között számottevő változást nem lehetett kimutatni. A kísérleti csoportok néhány dimenzióban az induló szinthez képest alacsonyabb utómérési adatot mutattak a 30 órás csoportfolyamat után. Csoportdinamikailag ez a változás pozitívnak tekinthető, a változások megindulását mutatja, hiszen ez az idő arra elég, hogy a csoporttagok felszínre hozzák problémáikat, bizonytalanságaikat, belássák a régi működési mechanizmusok hibáit, hiányosságait, de ugyanakkor új működési módok kidolgozására nem ad elég időt.

A másik elemzési szempont a már említett csoportdinamikai folyamat nyomon követése. Itt a két kísérleti csoportforma (szociálpedagógus és tanár szakos hallgatók) közt a különbséget a már említett motivációs háttér adta. A tanárszakos csoportban sokkal nagyobb motivációs erő dolgozott –a kiválasztásuk körülménye miatt –, amely a csoport fejlődési dinamikájában is megfigyelhető volt. Könnyebben jutottak a csoportfejlődés magasabb fokára, több olyan érettebb viselkedésmódot sajátítottak el, amely a csoportban való eredményes munkához feltétel. Együttműködésben, másokra való figyelemben, döntéselemzésben, az értékek preferenciájának felismerésében jobb szinten teljesítettek. Sűrűbbek voltak az önfeltáró kommunikációs elemek, felismerhetőbbek a csoporthoz tartozást kifejező érzelmek. A szociálpedagógus hallgatók csoportjában a motivációs hiányosságokat, amely az önkénység bizonyos mértékű hiányosságából fakadt, csak kevésbé tudta ellensúlyozni a segítő szakma iránti elköteleződés.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógushivatás személyisége. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológia Intézet. Debrecen. 1996.
- Bugán Antal: Érték és viselkedés. Akadémia Kiadó. Budapest. 1994.
- Németh Marietta: A személyiség változása a fejlesztő tréning hatására az S-CPI teszt alapján. In: Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógushivatás személyisége, Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológia Intézet. Debrecen. 1996.
- Ritoók Pálné: Identitás és pályaszocializáció. In: Ritoók Pálné–Gillemonthné Tóth Mária Pályalélektan. Tankönyvkiadó. Budapest. 1989.
- Szatmáriné Balog Mária–Járó Katalin: A csoport megismerése és fejlesztése, Kossuth Lajos Tudományegyetem. Debrecen. 1994.
- Szilágyi Klára: A pedagógus személyiségfejlődése és annak befolyásolása (kézirat). Oktatókutató Intézet. Budapest. 1997.
- Szilágyi Klára: Diagnosztikai szempontok a munka- pályatanácsadó szakpszichológus hallgatók számára. 2. füzet. Értékek megismerhetősége. Kézirat. 1994.
- Vastag Zoltán: Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. Magyar felsőoktatás 5-6. 1996.

ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA

Koraszülött gyermekek értelmi fejlődésének és iskolai bevalásának nyommonkövető vizsgálata

A koraszülött fogalmat Ylppö finn gyermekgyógyász vezette be 1919-ben, ez alatt a 2500 gr alatti súllyal születetteket értették. Ylppö meghatározása ma már korrekcióra szorul. A WHO javaslatára az újszülötteket három nagy csoportba sorolhatjuk: koraszülöttek, időre születettek, túlhordottak.

A koraszülöttek (prematurusok) azok, akik édesanyjának a terhességi kora 36 betöltött hét, vagy ennél kevesebb. A koraszülöttek csoportján belül szokásos még elkülöníteni az éretlenek (immaturusok) kategóriáját: édesanyjuk a terhességi kora betöltött 27 hét, vagy ennél kevesebb.

Az időre születettek (maturusok), akik édesanyjának terhességi kora 37–41 betöltött hét.

A koraszülöttek fenti meghatározása nem egyezik a régi nomenklatúrával, amely alapján a 2499 g-mal, vagy ennél kisebb súllyal születetteket nevezték „koraszülötteknek”. Helyesebb ezt a súlykategóriát a „kissúlyú” megjelöléssel megkülönböztetni.

A 2500 g-os súlyhatárra mint statisztikai mutatóra továbbra is szükség van (Véghelyi 1979).

Azért is célszerűbb a WHO által ajánlott „kissúlyú” megjelölés, mivel a gyermekeknek csak kétharmada valódi koraszülött, tehát a 37. gesztációs hét előtt született, míg egyharmada olyan „kissúlyú újszülött”, akinek születési súlya kifejezetten kisebb, mint az a terhességi kornak megfelelne, időre születnek, de nem érik el a 2500 g-ot. Ezek az újszülöttek a dysmaturusok, akik méhen belül sorvadtak. Intrauterén fejlődési kvóciensük 75-nél kisebb. Perinatális halálozásuk jóval nagyobb, mint az átlag (Csiky 1981.) A WHO ajánlása szerint az a gyermek tekinthető koraszülöttnak, aki a 37. terhességi hét (259 nap) előtt születik. A 37. hétnél rövidebb terhesség után bekövetkező élve születések előfordulási aránya demográfiai tényezőktől függően 6–15% (Wohnunth, 1986.). Az elmondottak alapján a születési súlyt és a terhességi időtartamot mindig egymással összefüggésben kell vizsgálni.

A koraszülöttek fejlődésére vonatkozó kutatások

A koraszülöttek fejlődésével kapcsolatos kutatások eredményei nem egységesek, egyes szerzők nem találnak lényeges eltérést a koraszülöttek és terminusra születettek pszichés és értelmi fejlődésében, mások szerint pedig a koraszülöttség diszpozíciót jelent egy nehezített fejlődésmenetre, és nagyobb számban mutathatók ki a későbbi idegrendszeri maradványtünetek.

Boda szerint (1981) ez azzal magyarázható, hogy mindazok az ártalmak, amelyek koraszüléshez vezetnek, idegrendszeri ártalmakat is okozhatnak, ezért gyakrabban fordulnak elő perinatális ártalmak is. A szövődmény nélküli koraszülés önmagában még nem vezet idegrendszeri károsodáshoz, vagy az intelligencia csökkenéséhez. A korszerű terápiás lehetőségek nagymértékben csökkentik a koraszülötteket fenyegető későbbi idegrendszeri bántalmakat.

Michel Pavlovkin (1979) a koraszülöttek érési problémáit vizsgálta koraszülötteknél és dismaturusoknál. Bebizonyosodott, hogy a születési súly hatással van a fejlődési kvóciens értékére (Vizsgálatait Brunet–Lezine-teszttel végezte).

A legkisebb súlykategóriába tartozó gyermekek alacsonyabb kvócienssel rendelkeznek. Az 1750 g-nál kisebb súllyal születettek fejlődési indexe lényegesen alacsonyabb volt, mint a többi gyereké. Nem talált összefüggést a szülők műveltségi színvonala és a gyermek fejlődési kvóciense között. A pszichomotoros fejlődésben a koraszülöttek a 12. hónapban a normálhoz közelítettek.

Hegedűs–Neményi (1976) vizsgálták a kissúlyú újszülöttek pszichomotoros fejlődését, az általuk vizsgált gyermekanyag 8,68%-a 2500 g alatti. Több kutatás eredménye, hogy a kissúlyú újszülöttek csoportja általában lassabban fejlődik, mint a normál súlyúak. A kissúlyúak csoportja pszichomotoros fejlődésük szempontjából ugyanolyan normál eloszlási görbét mutatnak, mint a magasabb súlyúak. 418 csecsemő FQ (Fejlődési kvóciens) átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál. De az alacsony születési súly semmiképpen sem jelenthet hátrányt a pszichikus fejlődés szempontjából.

(Vizsgálat: Popper–Szondy–Hegedűs-féle Funkcionális Fejlődési teszttel történt).

Kedvezőtlenebb az 1800 g alattiak prognózisa. Az átlagos szint csak kis mértékben csökkent az 1901–2190 g közötti csoportban.

Pikler Emmi (1969) adatai szerint a koraszülöttek mozgásfejlődésében lemaradás mutatható ki. A 2001–2600 g-mal születetteknel egyenletes lemaradás tapasztalható, ez kb. 4–6 hét, kivételt képez az oldalra fordulás, ez átlagosan 3 héttel később jelentkezik. A 2000 g-nál kisebb súllyal születettek

több héttel maradnak el, átlagosan 6 héttel, az elindulás 17 héttel, több mint negyedévvvel később jelentkeznek, mint a normális súllyal született gyermekeknél.

Wohlmuth G. és Fráter (1965) 193 koraszülött utóvizsgálatát végezte el 6-7 éves korban. Enyhe mentális vagy motoros retardációt 91 esetben, magatartási problémát 68 esetben találtak. Intelligenciaátlaguk 71%-ban átlagos volt, de az alkalmazkodó képességük gyengesége, a figyelemzavar a jó intellektust is negatív irányba terelheti.

Dann és munkatársai (cit im) 100 kissúlyú koraszülött fejlődését követték nyomon, 62%-nak az intellektusát találták csökkentnek.

Drillien (cit im) 50, 1300 g alatti súllyal született iskoláskorú gyermekek vizsgálatát végezték el, ezek 50%-a volt alkalmas normál iskolára, 78%-a magatartászavart mutatott.

Több szerző egyetért abban, hogy a koraszülöttek nem csupán szomatikus fejlődésük és érzékszervi működésük, hanem neuromotoros funkcióik, főként pedig a pszichoszociális magatartásuk szempontjából is hátrányban vannak.

Wohlmuth–Fráter (1973) a koraszülött gyermekek 50%-ánál magatartási és adaptációs nehézségeket talált. Ezek mögött hypermotilitás, gátolt pszichés tempó, emocionális labilitás állt.

É. Kovács Ilona (1966) közli, hogy 2800 magatartási rendellenességet mutató gyerekből 12% koraszülött volt (132 fő), ez a kontrollcsoportban talált gyakoriságnak a kétszerese (kontrollcsoport 5,5%).

A vizsgált koraszülöttek 50%-a mentálisan retardált volt. A vizsgálatok szerint a koraszülés a gyermek pszichés fejlődését főleg akkor befolyásolja, ha a koraszüléshez egyéb ante-, illetve postnatális ártalom is hozzájárul.

Az organikus ártalom olykor csak átmeneti, amely a gyermek toleranciáját csökkenti a külvilággal szemben. Gyakran összefüggés mutatható ki az ártalom és a környezeti hatás között is. A környezetből eredő hibák pszichoreaktív ráépülésre vezethetnek, melyek a szomatikus ártalmaknál még súlyosabbak.

Rajk, Csiky és Korányi (1979) 22 igen kis súlyú, 1251 g-nál kisebb koraszülött kisiskoláskorú utóvizsgálatát végezték el. Szomatikus fejlődésük elérte a koruknak megfelelő értéket.

A nagymozgások fejlődése nem késett jelentősen. Gyengébb szintet mutatott a finommanipuláció, a kézügyesség, a koordinációs mozgások fejlettsége. IQ-átlag vizsgálatakor 95,6 esetben enyhe cerebrális dysfunkció pszichés jeleit észlelték.

Csiky és munkatársai (1981) iskolaérettség szempontjából vizsgálták az igen kis súlyú koraszülötteket. Az iskolaéretlenség faktorai különbséget mutatnak az egyéb okból iskolaéretlenek csoportjával szemben.

„A pszichés funkciók különböző életkori szintnek megfelelő fejlettségét, a dezintegrált fejlődésmenetet az igen kis súlyú újszülötteknél nemcsak az intellektuális, hanem más készségek vonatkozásában is fejletlennek találtuk.” Itt lényegében egy funkciózavarról beszélhetünk, ezek a tünetek korai, gondos, szakszerűen szervezett terápiával megszüntethetők, a dezintegrált fejlődésmenetet harmonizálható.

Falusné (1979) vizsgálati eredményei alapján a koraszülöttek általános intelligenciájukban nem mutatnak elmaradást az éretten születettekkel szemben. Verbális készségük megfelelő fejlődést mutat.

Vizuomotoros és vizuoperceptuális képességeik retardáltak. Az általános értelmi szint egyenlőtlen, szóródásos érést mutat. Jellemző a figyelem ingadozása, adaptációs zavar, 6 éves korban iskolaéretlenség, 9 és 16 éves korban is megtalálhatók (javuló tendenciát mutatva) a minimális károsodás tünetei.

Czeizel és munkatársai (1978) vizsgálták a születési súly és a terhesség időtartamának összefüggéseit, mint a magzati intrauterin fejlődés egyik igen lényeges mutatóját, hatását az értelmi fejlődésre.

A születési súly és az értelmi fejlődés közötti kapcsolat értékelését új megvilágításba helyezték a „normál népességben” végzett vizsgálatok. Douglas (cit im) 1960-ban beszámol arról, hogy nem talált eltérést a különböző születési súlyú gyermekek esetében, még a „koraszülött” kategóriában sem. Donald (1964) (Cit im) nagyszámú 2000 g alatti születési súlyú gyermeket követett nyomon, ő sem talált eltérést az IQ-értékben. A birminghami kutatócsoport (cit im) 41 534 gyermek verbális tesztekkel mért teljesítményét határoztak meg 11 éves korukban. Az időre születettek születési súlya és értelmi szintje között lineáris összefüggés rajzolódik ki.

A legalacsonyabb IQ-értéket a 2000 g alattiaknál, a legmagasabbat pedig a 4500 g felettiekénél kapták. Lényeges az, hogy a vizsgált gyermekek egy részének testvéreinél is meghatározták az értelmi szintet. A családon belül a gyermekek születési súlya az értelmi szintje közötti kapcsolat lényegtelennek mondható.

Az 1500 g születési súly eltérésekor sem kaptak 1,5 IQ pontnál nagyobb differenciát. „A születési súly és az értelmi szint közötti összefüggés tehát inkább a gyermekek családonként változó társadalmi, gazdasági helyzetére vezethető vissza.”

Ezen állításuk jogosságát még inkább megerősítették az ikrek vizsgálatakor kapott eredményeik (Record és munkatársai 1970).

Kalmár és munkatársai (1984) a születési súly hatását vizsgálták a motoros és mentális fejlődésre – három és fél éves korig. A 2000 g feletti koraszülöttek megközelítően olyan teljesítményt mutattak, mint a kontrollcsoport. Az ennél kisebb súlyú koraszülötteknél néhány fejlődési területen el-

maradást tapasztaltak. Vizsgálták a szülők iskolázottságának hatását a fejlődésre, amelyek a korai pszichomotoros fejlődésre nem, de a Binet IQ-ra megmutatkozott a hatása. Itt lényeges a magasabban iskolázott szülők támogató nevelése a biológiailag éretlen koraszülött gyermeknél.

Siegel (1985) 7 éves korú (1500 g-os) koraszülöttek teljesítményét vizsgálta. A kontrollcsoportéhoz viszonyítottan gyengébben teljesítettek a szem-kéz koordinációit, vizuális téri emlékezetet igénylő feladatokban. A teszt-eredményeket illetően a pre- és perinatális komplikációk inkább a vizuális-térei funkciókkal és a figyelemmel korreláltak, a SES és az anya iskolázottsága inkább a nyelvet érintő teljesítményekkel. A szerző szerint az IQ mint globális mutató nem különösebben informatív, fontosabb az egyes funkciókat specifikus feladatokkal vizsgálni. A legtöbb koraszülött IQ-ja a normál zónába esik, de időre született társaikhoz viszonyítva a tanulási nehézséghez vezető funkciózavar sokkal gyakoribb náluk.

Két hazai longitudinális vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a környezeti folyamat változó koraszülött gyermekeknél erősebben korrelál az intelligenciaszinttel, mint a SES (Kalmár és Boronkai 1991). továbbá hatékonyabban jelezte előre az iskolai beválást (Estefánné Varga Magdolna és Kalmár 1986, 1989, 1994, 1996).

Lényeges kérdés, hogy a koraszülöttség hogyan befolyásolja az iskolaérettségi vizsgálaton nyújtott teljesítményt. A koraszülöttség jobban visszavetette a fizikai dolgozók gyermekeit, az azonos szociális miliőben élő időre született, valamint a koraszülött, de értelmiségi családból jövő gyermekekhez képest. A tankötelezettség alól felmentettek közül a koraszülöttek aránya 46%-os volt.

Csiky és munkatársai (1981) utóvizsgálatot végeztek kissúlyú koraszülöttek iskolaérettsége szempontjából. Eredményeik szerint testméretekben való elmaradás nem mutatkozott. Pszichés funkcióikra a diszharmónia, a dezintegrált fejlődésmenet jellemző. A vizsgált csoportra jellemző volt a dekoncentráltóság, a hipermotilitás, a pszichés fáradékonyság, az érzelmi kiegyensúlyozatlanság nagyobb előfordulása.

Vargáné-Szabó (1979) budapesti gyermekeknél az iskolaéretlenségre, illetve érettségre ható tényezőket vizsgálták.

Vizsgálataikban foglalkoztak a koraszülöttek iskolaérettségi problémáival is. A szerzők szerint a születési súly és a gyermek fejlődése között összefüggés van.

Az iskolaéretlenek 22%-a született 2500 g-nál kisebb súllyal, az iskolaéretteknek pedig csak 8%-a. A biológiai tényezők szerepe mellett fontosak a fejlődésben a környezeti kulturális tényezők és a családi nevelési hatások. Az iskolaéretlenség multikauzális jellegűnek tekinthető. Az iskolaérettség és

éretlenség faktorainak elemzése koraszülötteknél körültekintőbb minőségi elemzést kíván, csak így lesz elérhető a problémamentes iskolakezdés.

Az iskolaérettség vagy éretlenség diagnosztizálása kiemelt szerepet kap a koraszülötteknél, mert a funkciók egyenetlen fejlődése potenciális alapja lehet a tanulási zavarok kialakulásának (P. Balogh Katalin–Estefánné Varga Magdolna 1989, 1991).

A hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján közismert, hogy a koraszülött gyermekek között az iskolába lépést követően gyakoribbak az iskolai követelmények teljesítésével kapcsolatos problémák, mint időre született társaiknál.

Sokáig természetesnek tűnt, hogy ezek a koraszülést előidéző körülmények (pl.: patológiás terhesség) vagy az idegrendszeri ért történések mint biológiai okok, késői következmények.

Mai ismereteink és kutatási tapasztalataink (Kalmár 1993, Estefán 1986) alapján ez az összefüggés nem ilyen egyértelmű, mert a biológiai „rizikó” tényezőket a gyermekekre ható környezeti (család, iskola) hatások, nagymértékben módosíthatják, illetve kiegyenlítő szerepet játszhatnak.

P. Balogh Katalinnak a tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók feltárására és fejlesztésére irányuló vizsgálatai, kutatási eredményei megerősítik az összefüggést a korai – családi – szocioökömiai státusz (SES) jellemzők és a perceptuális, perceptuo-motoros funkciók fejlődése között (P. Balogh 1984, 1985, 1987, 1988).

SES-hátrányos gyermekek mind a kísérleti, mind a kontrollesoportban szignifikáns lemaradást mutattak a testséma – finommotoros és észleléses funkciókat mérő teszteredményeikben (Oseretzky, Bender, Frosztig, P. Balogh K. 1989, 1992.; P. Balogh K.–Estefánné Varga M. 1988, 1989).

A fenti összefüggés arra utal, hogy a kisiskolás korban jelentkező tanulási zavar hátterében a biológiai rizikófaktorok és/vagy a korai anya-gyermek kapcsolat – családi légkör problémái húzódnak meg, de ez utóbbi hatásmechanizmusai ma még nem kellően körvonalazottak. A koraszülött csoportokra irányuló kutatások (I. Siegel, 1984. Kalmár M.–Estefán 1989. Csiky E.–Kalmár M. 1993. Kalmár M.–Harkányi A.–Boronkai J. 1992) kiemelik az interakciós jellemzők szerepét, így például a családi légkör, az intellektuális serkentés és a nevelési stílus szignifikáns hatását (P. Balogh K. 1993).

A kutatási körülmények és módszerek bemutatása

1. Vizsgálat célja

Kutatásunk tárgyát harminc „valódi koraszülött” gyermek longitudinális vizsgálata és iskolai sorsának nyomon követése képezi.

Vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- A koraszülöttség mint biológiai „rizikótényező” befolyásolja-e és milyen mértékben a gyermekek pszichés, mentális fejlődését és szociális beilleszkedését, ha a perinatális anamnézis negatív, a koraszülöttségen és a veszélyeztetett terhességen kívül nincs más rizikófaktor.
- Hogyan fejt ki hatását a társadalmi, szociális környezet, a családi nevelés, a koraszülött gyermekek értelmi fejlődésére és iskolai teljesítményükre?
- Ennek érdekében nyomon követtem, hogy a tanköteles kort elérve milyen az intelligencia szintjük, vizuo-motoros koordinációjuk, iskolaérettségi teljesítményük, valamint a beiskolázást követően hogyan alakul iskolai beválásuk az első osztály és negyedik osztály végén.

Vizsgálatom kiterjedt arra a kérdésre is, hogy a pszichológiai tesztek közül melyik bír prediktív értékkel az iskolai alkalmasság előrejelzésében és az iskolai beválásban.

2. A vizsgált minta

A minta 30 koraszülött gyermekből állt (14 fiú és 16 lány) az Egri Nevelési Tanácsadó ellátási területéről. Perinatális rizikószintjük: a gesztációs idő átlaga: 33,9 hét; születési súly 2500 gramm alatt, az átlag 1885 gramm.

A vizsgálati mintában szereplő gyermekek városban élnek. A kiválogatás a súly és gesztációs idő alapján történt: 2500 grammnál kisebb testsúly, 37 hétnél rövidebb gesztációs idő és negatív perinatális anamnézis.

A vizsgált gyermekek korai anamnesztikus adatai a szülészeti osztályok és kezelő intézmények által fölvelt információból származnak, ahol születtek, és ahol fejlődésüket koraszülöttségük miatt követték nyomon. 6 éves korukban az iskolaérettség megállapítása érdekében kerültek vizsgálatra. 10 éves korban újabb pszichológiai kontrollvizsgálaton vettek részt. Az iskolai beválásukat a pedagógus által fölvelt kérdőívvel követtük nyomon, az első osztály és a negyedik osztály végén.

A vizsgálatok egy részénél szükségessé vált kontrollpárok alkalmazása – elsősorban az iskolaérettségi kiegészítő pszichológiai vizsgálatoknál és az iskolai beválás mérésénél. A kontrollpárok kiválasztásának szempontja: 2500 grammnál magasabb születési testsúly, 37 hétnél hosszabb gesztációs idő, negatív perinatális anamnézis, a koraszülött gyermekekéhez hasonló szocioökonómiai státusz.

3. Az alkalmazott módszerek ismertetése

A longitudinális vizsgálat során három fő területről gyűjtöttünk információt:

- a) A gyermek biológiai fejlődésére és a környezetére vonatkozó adatok gyűjtése a szülőtől fölvetett kérdőívvel, pszichológiai teljesítményteszttekkel.
- b) Pszichológiai vizsgálat a gyermek értelmi fejlődéséről teljesítményteszttekkel.
- c) Az iskolai beválásról a pedagógus által fölvetett kérdőívek alapján.

a) A gyermek biológiai fejlődésére és a környezetére vonatkozó adatok gyűjtése: 6 és 10 éves korban

Alkalmazott eljárások:

- saját kérdőív a biológiai mutatókra
- HOME-leltár

(A kérdőív összeállításakor felhasználtuk a HOME-skála (Caldwell és Bradley 1979), valamint a Sears, Maccoby és Levin-féle nevelési attitűdin-terjú (1957) néhány itemét.

Szülőtől fölvetett kérdőív területei:

6 éves korban:

- Biológiai mutatók
 - pre és perinatális adatok,
 - postnatális adatok.
- Környezeti mutatók:
 - szocioökonómiai státusz (SES),
 - családi nevelési attitűd,
 - gyermekekre ható intellektuális hatások.

Szülőtől fölvetett HOME-leltár **10 éves korban** (általános iskolások szá-
mára kidolgozott változat) (Továbbiakban H).

- Érzelmi és verbális válaszkészség (H₁)
- Reális követelmények ösztönzése (H₂)
- Érzelmi légkör (H₃)
- Fejlődést elősegítő tárgyak és élmények (H₄)
- Aktív ingernyújtás (H₅)
- Családtagok részvétele és részvállalása fejlődést segítő élmé-
nyekben (H₆)
- Az apa részvétele (H₇)
- A tárgyi környezet különböző vonatkozásai (H₈)

b) A gyermek értelmi fejlődésére irányuló pszichológiai vizsgálatok teljesítménytesztekkel

A méréseket két fejlődési szakaszban alkalmaztuk, az iskolába lépés idején és az alsó tagozat befejezésekor.

A **6 éves korban** végzett vizsgálatok:

Budapesti Binet intelligenciateszt,

Goodenough-rajzteszt,

Bender „B”-teszt,

Iskolaérettségi kiegészítő pszichológiai vizsgálat.

A **10 éves korban:**

Wechsler teszt – HAWIK,

Bender „B”-teszt,

Brickenkamp figyelemteszt.

c) Az iskolai bevalás vizsgálata a pedagógustól fölvetett kérdőív alapján

– *Első osztály végén:*

Főbb kérdéskörök:

- a gyermek beilleszkedése,
- munkaérettsége,
- értelmi szintjének megítélése,
- a gyermek tanév végi teljesítménye.

– *Negyedik osztály végén:*

Főbb kérdéskörök:

- a vizsgált gyermek osztályon belüli rangsora a pedagógus megítélésében,
- tantárgyi teljesítmények,
- a figyelem tartóssága, koncentrációs képesség,
- nevelési problémák,
- tanulmányi eredmény.

4. A kutatási adatok számítógépes feldolgozása

Alkalmazott programok: BMDP 2V, BMDP 4M, BMDP 7M és *BMDP PC 90 programcsomag*.

A vizsgálati eredmények értékelése és összegzése

Longitudinális vizsgálatomban arra kerestem választ, hogy a koraszülöttség mint biológiai rizikótényező determinálja-e a gyermekek mentális fejlődését.

dését, az iskolaérettség elérését, majd az iskolában a bevéálást és a beilleszkedést.

Vizsgáltuk továbbá, hogy fejlődésükre milyen hatással vannak a környezeti tényezők, a szocioökonómiai státusz, a családi nevelési és intellektuális hatások, s e tényezők mennyiben segítik, illetve gátolják az iskolai bevéálást. Érdeklődésünk tárgya volt, hogy az iskolai bevéálás nyomán követésének eredményeként mi segíti a bevéálást inkább, a környezeti hatások vagy a biológiai tényezők.

Továbbá, hogy a pszichológiai tesztek közül melyik bírt prediktív értékkel az iskolai bevéálásra.

A pszichológiai vizsgálatok eredményeinek összegzése (6 éves kori vizsgálatok)

Binet intelligenciateszt alapján a vizsgált koraszülöttek 86,6%-a a „normál IQ övezetbe” tartozó intelligenciaszintet mutatott.

Binet IQ átlaga 98,5. A vizsgálatok alapján a születési súly nem meghatározó az intelligenciaszint alakulásában. A 2000 g alatti Binet IQ átlag 98,3, a 2000 g-nál nagyobb súllyal született gyermekek Binet IQ átlag 99,0 szintje gyakorlatilag megegyezik.

Tehát az IQ-nak mint globális mutatónak nincs különösebb jelentősége, ezért fontos az egyes pszichikus funkciókat vizsgálni.

A **Goodenough-rajztesztben** a vizsgált gyermekek 50%-ának a rajzteljesítménye nem éri el a „normál” RQ övezetét, Rajz Q átlag 80,3 lényegesen gyengébb a Binet-tesztben nyújtott teljesítménynél. A fenti adat a koraszülöttek vizuomotoros éréésének elmaradását mutatja. Ezt alátámasztják a szakirodalmi adatok is, hogy a koraszülött gyermekek vizuomotoros éréése elmaradást mutat, fejlődésükre a pszichés funkciók egyenetlen fejlődése jellemző. A tanulási képeességet vizsgáló kutatások megerősítik, hogy a tanulási zavarok kialakulásában az észlelési és motoros funkciók éretlensége, illetve a globális éréékelő apparátus kialakulatlansága a meghatározó.

A Bender-tesztben a helyzet, irány és a relatív pozíció területén mutatható ki a legnagyobb elmaradás. A 6 évesek átlagát az összpontszám tekintetében a vizsgálati személyek 13,4%-a érte el;

- | | |
|-------------------------|---------|
| – helyzet-irány: | 20% |
| – relatív pozíció: | 23,4% |
| – szögek kivitelezését: | 43,3%-a |
- oldotta meg helyesen.

Az általános intelligenciaszinthez viszonyítottn a koraszülöttek vizuomotoros koordinációja gyenge, a 6-7 éves korú koraszülötteknél lényeges elmaradás mutatható ki.

A Bp-i Binet, a Rajzteszt és a Bender-teszt eredmények összehasonlítását a születési súly 2000 g és 2000 g feletti kategóriával az 1. sz. táblázat mutatja.

1. sz. táblázat

Pszichológiai tesztek	születési súly		
	2000 g kisebb \bar{X}	2000 g nagyobb \bar{X}	Össz.Vsz. \bar{X}
BIQ	98,3	99,0	98,5
RQ	92,3	84,0	89,3
BENDER			
össz	33,2	28,5	31,5
szög	31,9	26,6	30
irány	34,3	34,5	34,4
pozíció	31,7	33,6	32,4
Súly \bar{X}	1684,2	2233	1885,6
N=30	n=19	n=11	n=30

A táblázat jól szemlélteti, hogy a Binet általános intelligenciát mérő tesztben nincs lényeges eltérés a két csoport között. Tehát a születési súly nem meghatározó az intelligenciaszint kialakulásában.

A biológiai változók hatása a fejlődésre

A születési súly a tesztek egyikében nyújtott teljesítménnyel sem korrelál, noha a korai fejlődés (mozgás és beszéd) tempójában még meghatározó szerepe volt. Kalmár és munkatársai (1984) koraszülött gyermekek 3 és fél éves kori IQ-ja és a születési súly között még jelentős összefüggést találtak. Az életkor előrehaladása fokozatosan háttérbe szorítja ennek a tényezőnek a hatását.

A születési súly alapján alkotott csoportok között a pszichológiai tesztekben (2000 g alatti és 2000 g feletti) csak a Rajz Q-nál van $p < 0,1$ szinten tendenciaszerű különbség.

A veszélyeztetett terhesként nyilvántartott anyák gyerekei minimális (statistikailag csak egy mutatóban érvényesülő) fölényt mutattak a nem veszélyeztetett terhességből született koraszülöttekhez képest. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a terhesség lefolyásából nem lehet a késői következményeket előre jelezni. A „veszélyeztetett” csoport minimális fölényére vonatkozóan

csak óvatos feltételezéseket lehet tenni. Ebben a csoportban magasabbak a környezet-pontszámok is, ami együtt járhat egy bizonyos nagyobb gondossággal, így a problémák korábbi észrevételezésével, de lehet, hogy a teszteredményeket itt közvetlenül a kedvezőbb környezeti hatások befolyásolják a biológiai tényezők kimutatható hatása nélkül. Mindenesetre a terhesség lefolyásánál lényeges a korai prevenció.

2. sz. táblázat

Vizsgált területek	Fejlődési területek					
	Járás \bar{X}		Beszéd \bar{X}		Járás és beszéd \bar{X}	
	időben \bar{X}	megkésettség \bar{X}	időben \bar{X}	megkésettség \bar{X}	időben \bar{X}	megkésettség \bar{X}
BIQ	100,7	84,5	101,7	88,57	86,6	98,0
RQ	90,7	79,8	87,4	82,4	83,0	98,0
BENDER						
összpont %	34,4	13	35,6	18,1	13,3	15,0
Környezeti hatások összpont-száma	75,4	60,5	70,3	59,7	61,3	60,2
Születési súly	1973	1967,5	1924,8	1957,1	1683,3	1652,0
N = 30	n=26	n=4	n=23	n=7	n=3	n=3

A pszichomotoros fejlődés adatai mutatják, hogy a megkésett mozgás- és beszédfejlődés előrejelzi az intelligenciatesztek gyengébb eredményét.

Környezeti változók hatása a fejlődésre

Az értelmi, intellektuális fejlődést a szociokulturális milió hatásai jelentősen befolyásolják. Korreláció van a Binet IQ, a környezeti hatások között és a fejlődési (mozgás és beszéd) adatok között. Parciális korrelációs együttható is mutatja az általános intelligencia (Binet IQ), a fejlődési adatok, a környezeti hatások és Binet IQ közötti kapcsolatot.

A kutatási adatok szerint a „biológiai rizikók” előnyös környezeti feltételek mellett messzemenően elháríthatók, azok a gyermekek fejlődnek viszonylag előnyösebben, akiknek az otthoni környezetük különösen ösztönző volt.

A koraszülöttek iskolaérettségi vizsgálatának összegzése

A 30 koraszülött gyermek 56,6%-a felelt meg az iskolaérettségi követelményeknek.

Az iskolaéretlenséget a Bender-teszt gyenge teljesítménye jelzi előre legbiztosabban (legérzékenyebben az irány pontszáma), valamint a beszédfejlődés késése. A megkésített beszédfejlődés és az értelmi fejlődés későbbi zavara közt más kutatók is összefüggést találtak.

Szignifikánsan elkülöníti a két csoportot a PQ is, tendencia szintű különbség a Binet IQ és a SES terén mutatkozik meg. Az iskolaérettek csoportjának születési súlya magasabb, de a szignifikancia szintet nem érte el.

Az intelligenciatesztekben az iskolaérettség szintjét elért gyermekek lényegesen jobb eredményt mutatnak, a háttérrel illetően **lényegesnek látszik a SES szerepe**. A koraszülött és a normál súlyú kontrollcsoport iskolaérettségi vizsgálatokor elért teljesítménye alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a koraszülöttek gyengébben teljesítenek a performációs gondolkodási, a vizuális emlékezeti feladatokban a munkaérettség, munkatempó, figyelem- és koncentrációkészség területén, és az ábrázolókézség területén.

A vizsgált 30 koraszülött gyermek iskolaérettségére, illetve éretlenségére ható tényezőket és az egyéb hatásokat mutatja be az 3. sz. táblázat.

3. sz. táblázat

Vizsgált terület	Az iskolaérettségi vizsgálat eredménye		Összes gyermek \bar{X}
	iskolaéretlen \bar{X}	iskolaérett \bar{X}	
születési súly	1970,7s	1820,5	1885,6
gesztációs idő	34,0	33,6	33,9
környezeti hatások			
SES	23,2	27,1	25,4
Intellektuális hatások	20,6	23,0	22,8
Nevelői hatások	21,3	24,0	22,8
BIQ	94,1	102,0	98,5
RQ	83,2	93,9	89,2
BEDNER			
összpont	23,0	38,0	31,5
szög	21,1	36,7	30,0
irány	25	41,5	34,0
pozíció	26,4	37,0	32,0
Az összefüggő beszéd kialakulása időben történt	46,1	100,0	76,6
n = 13	n = 17	N = 30	

Az iskolai teljesítményekre ható változók összefüggései első osztály végén

Az iskolai „beválást” a Bender-teszt iránymutatója önmagában (73,3%) biztonsággal előrejelzi. Ezenkívül a Bender többi részpontszáma, a Binet IQ és az RQ is határozottan elkülöníti a „beváló” és „nem beváló” gyermekek csoportját. A „beváló” csoport átlagos születési súlya kissé magasabb, de a különbség nem szignifikáns.

Ezzel szemben mind a SES, mind a környezeti intellektuális ösztönző hatások terén szignifikánsan előnyben van a „beváló” csoport.

Eredményeinket megerősítik a hazai és nemzetközi vizsgálatok, amelyek szerint az iskolai beválást segítik a támogató környezeti hatások (Kalmár-Estefánné 1988; Kalmár 1992, 1993).

A közösségi beilleszkedés vizsgálata során láthattuk, hogy a beilleszkedés sikerét a gyerekre irányuló környezeti hatások nagymértékben befolyásolják, s egyben segítik a jobb intellektuális teljesítmények elérését is.

A „jó” és „gyengén” beilleszkedő csoport között szignifikáns különbség van az intelligenciatesztekben elért eredmények, a környezeti hatások összpontszáma, az intellektuális és nevelési hatások között.

A pedagógusok által jelzett iskolai problémák bármelyikét egyetlen tesztmutató 70–80%-os biztonsággal előre jelzi. A legjobb prediktornak bizonyuló tesztmutató a különböző problémáknál változhat (6 esetben a Bender pozíció, 4-szer az RQ, 3-szor a Bender-irány és egyszer – a matematika nehézségei esetében – a Binet IQ).

A háttérben ez esetekben is a kedvezőtlenebb SES, a kevesebb intellektuális ösztönző hatás és a kevésbé elfogadó, illetve korlátozóbb nevelői attitűd húzódik meg.

A koraszülött csoport a tantárgyi teljesítmények területén olvasásból mutatott legnagyobb nehézséget, ennek okát a gyengébb vizuális emlékezet és helyzet, irány felfogásának éretlenségében látjuk. A minta kis száma miatt a fenti adatot figyelemfelhívónak tekintjük, de nem általánosíthatunk ennek alapján.

A Bender-tesztben mutatott gyenge teljesítmény a koraszülötteknél fontos dyslexia-előrejelző lehet, mivel a téri percepció analízis és szintézis zavarával is lehet számolni. A koraszülötteknél tapasztalható gyengébb teljesítmény a szem-kéz koordináció, a vizuális téri organizáció, a rövididejű emlékezet és a figyelem területén elvezethet funkciózavarhoz, amely tanulási nehézséget eredményezhet.

A pszichológiai vizsgálat eredményei, a pedagógiai kontrollvizsgálat eredményeinek értékelése megerősíti azt a feltételezést, hogy a koraszülöttek értelmi fejlődésére egyenetlen, dezintegrált fejlődésmenet jellemző, amely

nemcsak a pszichés és mentális funkciókat érinti, de hatást gyakorol az iskolai beválásra és a szociális beilleszkedésre is.

Az adatok faktoranalízise alapján az összes mért változóból két említésre méltó faktor rajzolódik ki. Az 1. faktor jelentős súlyú komponensei (sorrendben): Binet IQ, környezethatások, korai fejlődés, Bender és RQ, a születési súly minimális értékkel szerepel. Ez a faktor a variancia 44 %-át magyarázza.

A 2. faktor a gesztációs időt és a születési súlyt tartalmazza. Az ezzel magyarázható érvény 67%-ra emelkedik. Az iskolaérettséget és az iskolai beválást az 1. faktor határozza meg.

4. sz. táblázat

Vizsgált terület	Iskolai beválás		
	bevált \bar{X}	nem vált be \bar{X}	összes \bar{X}
Születési súly	1930,95	1780,00	1885,66
gesztációs idő	34,00	33,77	33,93
környezeti összpont	75,42	59,00	70,50
SES	27,47	20,65	25,43
Int.hat.	24,28	17,88	22,36
Nev. attitűd	23,76	20,66	22,83
Binet IQ	102,42	89,66	98,59
Rajz Q	93,09	80,44	89,29
Bender összpont	35,85	21,44	31,53
B szög	34,09	20,44	30,00
B irány	40,00	21,44	34,43
B pozíció	36,47	22,33	32,23
	n = 20	n = 10	N = 30

A számadatok alapján a „bevált” gyermekek születési súlya valamivel magasabb, kedvezőbb környezeti hatás érte őket, s az intelligenciatesztekben is ez a csoport nyújtott magasabb teljesítményt.

A nyomon követő vizsgálat eredményei 10 éves korban

A záróvizsgálat elvégzése annak a feltárását célozta, hogy a kisiskoláskor végére hogyan alakult a vizsgált gyermekek iskolai teljesítménye. Fontos volt annak ismerete, hogyan alakult intelligenciaszintjük, és a koraszülöttségnek mint biológiai veszélyeztető tényezőnek van-e hatása a teljesítmények alakulására. A környezeti hatásoknak a család és iskolai együttesnek milyen módosító szerepük van.

A záróvizsgálat számára 30 vizsgált koraszülöttből 26 gyermek volt elérhető. A vizsgálatból 4 fő maradt ki. Két gyermek kisegítő iskolában folytatta tanulmányait, egy tanuló elköltözött, egy gyermek esetében pedig a szülők nem igényelték a vizsgálatot.

A záróvizsgálat 3 területe:

- családi környezeti hatások: HOME-leltár
- pszichológiai vizsgálatok:
 - Wechsler HAWIK tesztje
 - Bender „B” teszt
 - Figyelemteszt D2. (Brickenkamp)
- pedagógustól fölvetett kérdőív az iskolai teljesítményekről.

Az iskolai teljesítmények megítélésénél kontrollpárokat is bevontunk a vizsgálatba. A kontrollpárok kiválasztásának szempontjai:

A koraszülöttek csoportján belül a tanulmányi teljesítmények alapján belső csoportot alakítottunk ki:

- jól teljesítők csoportja
- és gyengén teljesítők csoportja.

a) A koraszülött és a kontrollcsoport iskolai teljesítményének összehasonlítása (t-próbával)

Az összehasonlító vizsgálatok eredményei alapján a koraszülött és a kontrollcsoport tantárgyi teljesítményeikben nem mutattak különbséget. A figyelem megítélése a pedagógus megfigyelése alapján, amely a figyelem tartósságát és a figyelemkoncentrációt foglalja magában, tendenciaszintű különbség van a két csoport között, valamint tendenciaszintű az érdeklődés is ($p < 0,10$). Mivel szignifikáns eltérést a két csoport között nem találtunk, ezért a részletes számszerű összehasonlító elemzéstől eltekintünk.

b) Koraszülött gyermekek vizsgálati eredményeinek elemzése

Differenciálabb elemzést igényelnek a koraszülöttekre vonatkozó vizsgálati eredmények.

Első lépésként egyváltozós statisztikai elemzéssel vizsgáltuk az összefüggéseket. A koraszülött gyermekek iskolai teljesítményének alapján a jól és gyengén teljesítő gyermekek – mint két almintának – az eredményét t-próbával hasonlítottuk össze. Összevetettük a HOME-leltár összpontszámával és az alsókálák eredményeivel, valamint a pszichológiai tesztek eredményeivel.

A továbbiakban pedig korrelációs számításokat végeztünk a pszichológiai vizsgálatok eredményeire és a tantárgyi teljesítményekre ható környezeti változókkal.

A második lépésben többváltozós regresszióanalízis alkalmazása vált szükségessé, továbbá diszkriminációs analízissel vizsgáltuk az iskolai bevé-
lást elkülönítő jól és gyengén teljesítő koraszülött csoportot.

**A jól és gyengén teljesítő koraszülött gyermekek csoportjának össze-
hasonlítása t-próbával**

Vizsgálatunk célja annak bemutatása, hogy az iskolai teljesítményekre hogyan hatnak a családi környezeti tényezők. A jól és gyengén teljesítő gye-
rekek háttérében szignifikáns különbségeket találtunk a HOME-leltár
alskáláinál.

A vizsgálat alapján szignifikáns különbséget mutatnak az iskolai teljesít-
mények alapján a jól teljesítők előnyére a HOME-alskálákból.

H1. Érzelmi és verbális válaszkészség ($p < 0,01$)

H6. Családtagok részvétele és részvállalása fejlődést serkentő élmények-
ben ($p < 0,001$)

Tendenciaszintű különbséget mutatnak az alábbi HOME-alskálák:

H2. Reális követelmények és az érett viselkedés ösztönzése ($p < 0,10$)

H4. Fejlődést elősegítő tárgyak és élmények ($p < 0,10$)

H8. Tárgyi környezet különböző vonatkozásai ($p < 0,10$).

A környezeti tényezők közül pozitív meghatározó hatást fejt ki az iskolai
teljesítményre a család érzelmi légköre, beszédkultúrája, a családban a
gyermek és a szülők közös élményei.

Reális követelménytámasztás, a fejlődést elősegítő élmények és színes
tárgyi környezet biztosítása.

A HOME összesített pontszáma ($p < 0,02$) szignifikáns különbséget jelez a
jól teljesítő gyermekek előnyére, a SES pedig tendencia szintűt ($p < 0,10$).

A HOME-leltár összesített pontszámainak átlaga jelzi, hogy a jól teljesí-
tők magasabb pontértéket értek el:

jól teljesítők:	48,83
gyengén teljesítők:	41,00

Az intelligenciaszint alakulásának vizsgálata HAWIK-tesztel

HAWIK-tesztben nyújtott teljesítmények átlagai

	IQ	VQ	PQ
összes gyermek átlaga	104,77	106,66	102,38
jól teljesítők \bar{X}	110,39	112,94	106,17
gyengén teljesítők \bar{X}	92,13	92,50	93,88

A HAWIK-ban mutatkozó intelligencia eredményei pontértékben is elkülönítik a jól és gyengén teljesítők csoportját, erőteljes a különbség a IQ és a VQ között, mérsékeltebb a PQ-nál.

Hatásának erőssége alapján szignifikáns különbséget jelez VQ: $p < 0,0001$, IQ: $p < 0,001$, tendencia szintű a PQ: $p < 0,10$. A vizsgálati eredmények összhangban vannak a nemzetközi szakirodalom adataival.

Az iskolai teljesítmények és az intelligencia meghatározói a környezeti változók sorrendje, a korrelációk erőssége alapján

A HOME-leltár és a SES környezeti változóinak sorrendjét, melyek meghatározóak az intelligencia alakulására és a tantárgyi teljesítményekre, az alábbi táblázat tartalmazza (Tendenciaszinttel bezárólag).

Környezeti változók

Teljesítmények	1	2	3	4	5	6	7	8
HAWIK IQ	H1	H4	H8	SES	H5	H2	H3	H6
HAWIK VQ	H1	H6	H4	H2	SES	H8	H5	H3
HAWIK PQ	H1	H4	SES	H8	H5	H3	H2	
T(d2) figyelem	H6	H1	H4	H3	H2	SES	H5	H8
Matematika	H1	H6	H3	SES	H8	H2		
Magyar	H1	H4	H6	SES	H5	H3	H8	H2
Környezet ismeret	H6	H1	H6	H4	SES	H8		

(H = HOME-leltár, alsókálai 1–8-ig, SES = Szocioökonómiai státusz)

Az IQ és VQ eredményei szignifikáns, illetve tendenciaszintű korrelációt mutatnak a H7 (az apa részvétele a gyermek nevelésében) kivételével valamennyi környezeti változóval.

Az IQ esetében az első három helyen a H1; H4; H8 (érzelmi és verbális válaszkészség; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények; a tárgyi környezet különböző vonatkozásai) meghatározó, a VQ-nál a H1; H6; H4 (érzelmi és verbális válaszkészség; a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények) a PQ-nál az első három helyet a H1; H4 (érzelmi és verbális válaszkészség; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények) és a SES foglalja el, nem jelenik meg a H6 és a H7 (családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben; az apa részvétele a családi nevelésben).

A figyelemtesztnél a legerőteljesebb környezeti változók a H6, H1 és H4, nem jelenik meg a H7 (családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben; érzelmi és verbális válaszkészség; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények; az apa részvétele a családi nevelésben).

Az iskolai tantárgyi teljesítményekre ható környezeti változók erősségének sorrendje:

Matematikánál: H1, H6, H3; (érzelmi és verbális válaszkészség; a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben; az érzelmi légkör) nem jelenik meg a H7, H4, H5 (az apa részvétele a családi nevelésben; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények; aktív ingernyújtás).

Magyarnál: H1, H4, H5 (érzelmi és verbális válaszkészség; a fejlődést elősegítő tárgyak, élmények; aktív ingernyújtás) a meghatározó, nem jelenik meg a H7 (az apa részvétele).

Környezetismeret: H6, H1, H3, (családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben; érzelmi és verbális válaszkészség; az érzelmi légkör) nem jelenik meg a H7, H5 (az apa részvétele a családi nevelésben; aktív ingernyújtás).

Pszichológiai vizsgálatoknál a H1 (érzelmi és verbális válaszkészség) háromszor jelenik meg első helyen, a H6 (a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben) egyszer, a H4 (a fejlődést segítő tárgyak és élmények) második helyen kétszer, a H6 (családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben) és a H1 (érzelmi és verbális válaszkészség) egyszer. Harmadik helyen pedig kétszer a H4 (a fejlődést segítő tárgyak és élmények) és egyszer a SES és a H8 (a tárgyi környezet különböző vonatkozásai).

Tantárgyakra ható környezeti változóknál

Első helyen kétszer a H1 (érzelmi és verbális válaszkészség), egyszer a H6 (családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben), második helyen egyszer a H6 (a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben), H4 (a fejlődést segítő tárgyak és élmények)

és H1 (érzelmi és verbális válaszkészség), harmadik helyen kétszer a H3 (az érzelmi légkör) és egyszer a H6 (a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben).

A környezeti változók közül kitüntetett szerepe van a H1-nek (ötször első, kétszer második), amely az érzelmi és verbális válaszkészség alskálát foglalja magába: A H6 (kétszer első és kétszer második), amely a családtagok részvételét és szerepét hangsúlyozza a gyermekre ható, serkentő élményekben. A fejlődést elősegítő tárgyak és élmények alskála H4 (háromszor második).

A teszteredmények rangsora mint az iskolai teljesítmények előrejelzői:

HAWIK

Tantárgyak:	Tesztek:
matematika	VQ, T
magyar	VQ, T, PQ
környezetismeret	VQ, T, PQ

A rangsor jelzi, hogy a matematikai teljesítményekre elsősorban a VQ és a figyelem (d2) hat, amely a magyar és környezetismeret tantárgy esetében a VQ és a figyelem mellett a PQ-nak is hatása van.

A tesztek rangsora felhívja a figyelmet, hogy a tantárgyi teljesítmények alakulásának előrejelzésében legmeghatározóbb szerepe a VQ-nak van, ezt követi a figyelemtesztben nyújtott eredmény, majd a PQ.

Előrejelzőként az IQ-nak nincs szerepe a korrelációs számítások alapján. Feltételezzük, hogy a VQ kitüntetett szerepét a környezeti meghatározók támasztják alá, a családi hatásokat az iskolai hatások erősítik. Így az iskolai jó teljesítményeknél a VQ szerepe a legerősebb.

A verbális teljesítmények túlsúlya jelenik meg mint iskolai elvárás.

A **gesztációs idő** mint biológiai változó negatívan korrelál a HOME pontszámmal és valószínűleg részben emiatt az iskolai teljesítményekkel is. Szignifikánsan: matematika, rajz, matematika rangsor, olvasás rangsor, helyesírás rangsor. Tendenciaszinten: a magyar, környezetismeret, technika tárgyakkal.

A gesztációs idő a pszichológiai vizsgálati eredményekkel is negatívan korrelál: IQ; VQ; PQ-val d2 eredményeivel, de a szignifikanciaszintet nem éri el.

A korrelációs számítások alapján a pszichológiai és tantárgyi teljesítmények alakulásában a koraszülöttség nem tűnik meghatározónak, kiemelkedő szerepük a **gyermekre ható környezeti tényezőknek van.**

A **többváltozós elemzést indokolja**, hogy a potenciális meghatározóként számításba vehető tényezők között is lehet jelentős összefüggés. Az elemzésben **részt vevő függő változók** a pszichológiai tesztek eredményei, a tantárgyi teljesítmények és a tantárgyi ranghely. Független változóként szerepel: SES; HOME alskálák és a gesztációs idő.

Kiemelendő az a vizsgálati szempont, hogy milyen környezeti és biológiai tényezők a meghatározóak.

A számítások eredményeit a 1-2. sz. táblázat mutatja be, hogy mi a szignifikáns előrejelző (független változó) a függő változókra, mi az, ami ebben a differenciált elemzésben önmagában is ható tényezőként jelenik meg.

1. sz. táblázat

Stepwise Multiple Regression Analysis

(Független változók: SES, HOME-alskálák, gesztációs idő)

Függő változók, pszichológiai tesztek		Szignifikáns előrejelző (független változók) R2		Magyarázott variancia %-a Multiple R2	
Figyelem teszt:	d2	HOME	6	0,57	0,64
		HOME	4	0,07	
HAWIK	IQ	HOME	1	0,59	0,68
		HOME	8	0,09	
HAWIK	VQ	HOME	1	0,48	0,48
HAWIK	PQ	HOME	1	0,46	0,57
		HOME	8	0,11	

Az eredmények azt mutatják, hogy a pszichológiai teljesítmények alakulásához a HOME-alskálák faktorai közül a H6-nak (a családtagok részvétele és részvállalása a fejlődést segítő élményekben) a H4-nek (a fejlődést elősegítő tárgyak és élmények) H8-nak (a tárgyi környezet különböző vonatkozásai) és a H1-nek (érzelmi és verbális válaszkészség) van magyarázó értéke.

A 2. sz. táblázat bemutatja, hogy a tantárgyi teljesítményeket és a tantárgyi rangsorokat mely környezeti változók magyarázzák: HOME-alskálák közül: H1 (érzelmi és verbális válaszkészség), H5 (aktív ingernyújtás), H8 (a tárgyi környezet különböző vonatkozásai) és a SES.

A gesztációs idő mint biológiai hatótényező megjelenik minden tantárgyi teljesítményben és a matematika kivételével a tantárgyak ranghelyének alakulásában.

2. sz. táblázat

Függő változók (tantárgyak rang- helyek)	Szignifikáns előrejelző függet- len változók (SES, HOME- alskálák, Gesztációs idő)	Magyarázott variancia %-a	
		R2	Multiple R2
Matematika	H1	0,29	
	H5	0,13	
	Gesztációs idő	0,13	0,66
	H6	0,11	
Magyar	H1	0,40	
	H6	0,11	0,59
	Gesztációs idő	0,08	
Környezetismeret	H6	0,38	
	Gesztációs idő	0,17	0,59
Technika	SES	0,41	
	Gesztációs idő	0,11	0,51
Rajz	Gesztációs idő	0,34	
	HOME 8	0,11	0,45
Ének	Gesztációs idő	0,44	
	SES	0,18	0,62
Matematika rang- hely	H1	0,27	0,27
Olvasás ranghely	H6	0,29	
	Gesztációs idő	0,25	0,54
Helyesírás ranghely	H1	0,34	
	H6	0,10	0,55
	Gesztációs idő	0,11	

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a tantárgyi teljesítmények alakulásában milyen mértékben játszanak szerepet a pszichológiai tesztek eredményei, amelyet a 3 sz. táblázat összegez:

3. sz. táblázat

Stepwise Multiple Regression Analysis
(Független változó: teszteredmények HAWIK; figyelem: d2; Bender)

Függő változó	Szignifikáns előrejelző	R2, Multiple R2
Matematika	VQ	0,36
Magyar	VQ	0,43
Környezet ismeret	VQ	0,48

Az elemzésből látható, hogy a tantárgyi teljesítmények előrejelzésében a VQ-nak mint meghatározónak kiemelt szerepe van. Nem jelenik meg az IQ; d2 és a Bender-teszt eredménye.

A **Stepwise Discriminant Analysis** módszerének alkalmazásával azt vizsgáltuk, hogy a koraszülött csoporton belül a jó és rossz tanulók elkülönítésére mely változók alkalmasak.

A potenciális diszkriminációs változókba az került be, ami valahol már különbséget jelző tényezőként megjelent.

Jó tanulók – rossz tanulók elkülönítése

Változók: gesztációs idő, SES, HOME-alskálák, IQ, VQ, PQ, Bender figyelemteszt: (d2).

A jó és gyenge iskolai teljesítmények elkülönítésében részt vevő szignifikáns változók erősségének sorrendje: első helyen VQ, második helyen a d2-figyelemteszt és harmadikként a Bender-teszt irányt és orientációt jelző aspektusa jelenik meg.

A helyes besorolási arány 100%.

A diszkriminancia analysis eredményei jól reprezentálják, hogy a jelen vizsgálatban az iskolai jó és gyenge teljesítmények elkülönítésében legnagyobb magyarázó értéke a VQ-nak van, az összesített IQ és PQ-nak nincs meghatározó szerepe.

Az egyváltozós elemzés már jelezte az IQ kimaradását, de ott még jelen volt a PQ, ha tendenciaszinten is.

A VQ mellett a legerősebb változó a figyelem (d2), amely az egyváltozós elemzésnél is kiemelt szerepben jelenik meg.

A teljesítmények elkülönítésében a Bender-teszt irány-pozíció faktora a meghatározó. A Bender-teszt az egyváltozós elemzésben nem jelent meg.

A 6–7 éves kori vizsgálatokban a Bender-tesztnak kitüntetett szerepe volt az iskolai beválás előrejelzésében, kiemelten az irány-pozíció faktora. Ez a

szerep a 10 éves kori vizsgálatokban is megjelent mint teljesítményt elkülönítő harmadik meghatározó tényező.

Arra is kerestük a választ, hogy ha a pszichológiai tesztek elkülönítő hatását kizárjuk, milyen más változók jelzik a teljesítménykülönbségeket.

Diszkriminációs analízissel vizsgáltuk a jó és rossz tanulmányi eredmény elkülönítését tesztvizsgálatok, eredménytesztek kizárásával. (Alkalmazott változók: HOME-alskálák; Gesztációs idő, SES.)

Az elkülönítéshez szignifikánsan hozzájáruló változók: elsőként a HOME6 (a családtagok részvétele és részvállalása fejlődést segítő élményekben) és másodikként a gesztációs idő.

A helyes besorolás aránya a HOME6 (a családtagok részvétele és részvállalása fejlődést segítő élményekben) és gesztációs idő esetében 88%.

Az elemzés kiemeli, hogy a környezeti változók közül a H6 (a családtagok részvétele és részvállalása fejlődést segítő élményekben), amely megerősíti a különbségeket, a SES nem jelenik meg, a **perinatális** állapot pedig csak **másodlagosan hat**.

Tehát az iskolai jó és gyenge teljesítmények elkülönítésében meghatározó változók:

- **Teljesítménytesztek sorrendje:** VQ, d2 és Bender irány, pozíció;
- **Környezeti változók:** HOME6 (a családtagok részvétele és részvállalása fejlődést segítő élményekben);
- **Biológiai változók:** gesztációs idő.

Mivel a figyelem a VQ mellett a legerősebb előrejelző, ezért vizsgáltuk a figyelem szerepét és meghatározó értékét az intelligenciával és az iskolai teljesítményekkel.

Az érdemleges korrelációs eredmények a **figyelemmel** összefüggésben:

A tesztrel mért figyelem (d2) és a pedagógus véleménye a gyermek figyelméről (a figyelem tartóssága és koncentráció) erősen korrelál ($r=0,64$). Mindkét figyelem (teszt d2 és pedagógus által jelzett) mutató erősen korrelál a VQ-val ($r=0,68$ és $r=0,67$), és gyengébb mértékben a PQ-val ($r=0,36$ és $r=0,38$).

A figyelemmutatói korrelálnak az iskolai teljesítményekkel, fontos tantárgyak esetében még erősebben, mint az intelligenciával.

Tantárgyi teljesítményeknél a pedagógus értékelése a figyelemnél erősebb együttjárást mutat, mint a pszichológiai figyelem d2 – vizsgálat eredménye.

Összegzés

A feltett kérdésekre a vizsgálat eredményei az alábbiakban összegezhetőek:

Vizsgálatunkban beigazolódott, hogy a koraszülött gyerekeknél időre született társaikhoz viszonyítva aránytalanul gyakrabban fordul elő, hogy 6-7 éves korban nem tudnak megbirkózni azokkal a feladatokkal, amelyekkel az iskolába lépéskor szembekerülnek. A teszteredmények szerint a nem problémamentesen fejlődő gyerekeknél előtérben áll a vizuomotoros koordináció elmaradása, ami összecseng a pedagógusok azon tapasztalatával, hogy gyenge a vizuális emlékezetük, és nehézségeik vannak az olvasástanulással. Mind a tesztekben nyújtott gyengébb teljesítmény, mind az iskolai problémák hátterében feltételezhető a figyelem zavara is. Ezek a nehézségek azonban korántsem érintenek minden koraszülött gyereket.

A 10 éves kori vizsgálatoknál az iskolai jó és gyenge teljesítmények elkülönítésében kitüntetett szerepet a családi környezeti változók mutatnak, a biológiai „rizikók” közül kismértékű jelző funkcióval a gesztációs idő bír.

Az általunk vizsgált mintában, amely a prenatális előtörténet, gesztációs idő, születési súly, peri- és posztnatális események tekintetében meglehetősen változatos volt, mégsem ezek a biológiai tényezők, hanem sokkal inkább az otthoni környezet tárgyi és személyi feltételei mutatkoztak meghatározónak a gyerek iskolai sorsát, sikereit vagy kudarcait illetően.

Eredményeink megerősítik azt a számos szerző által hangsúlyozott összefüggést, hogy a hasonló súlyosságú perinatális biológiai inzultus – pl. koraszülöttség és alacsony születési súly – hatása a pszichikus fejlődésre eltérő lehet a környezeti feltételek függvényében. A kedvező családi háttér enyhíti vagy teljesen ki is küszöbölheti a káros következményeket, hátrányos szociális körülmények között azonban ezek még súlyosbodnak is.

A pszichológiai tesztek közül kiemelkedő szerepe a tanulási alkalmasság előrejelzésében a **Bender „B” tesztnek** van 6-7 éves korban. Ezt a jelző funkcióját, ha gyengébben is, de még a kisiskolás kor végén is megőrzi, kiemelt faktora: Bender-irány. A 6-7 éves kori teljesítmények előrejelzésében még részt vesz a Goodenough-rajzteszt és a Binet-teszt, de lényegesen kisebb mértékben, mint a Bender.

A 10 éves kori pszichológiai vizsgálatok alapján a HAWIK VQ az elsődleges elkülönítő a jól és gyengén teljesítők csoportjában, másodikként a figyelemteszt: d2 – kap kitüntetett szerepet.

A környezeti változók előrejelző értéke a koraszülött gyermekek fejlődésére, 6-7 éves korban a SES-mutatókban a szülő iskolázottsága és a környezeti intellektuális hatások. A 10 éves kori vizsgálatban a SES még megőrzi jelző értékét, ennél meghatározóbb az iskolai teljesítményekre a HOME-

alskálák közül a családtagok részvétele a gyermek fejlődését meghatározó élményekben.

Felhasznált irodalom

- Boda Domonkos (1981): Gyermekgyógyászat. Medicina. 556. p.
- Czeizel Endre–Lányiné dr. Engelmayer Ágnes–Rátay Csaba szerk. (1978): Az értelmi fogyatékoságok kóreredete a „Budapest vizsgálat” tükrében. Medicina. 323. p.
- Czeizel Endre–Magyar Pál (1974): A születendő ember védelmében. Medicina.
- Csikó Erzsébet–Rajk András–Simon Mária–Donner Márta (1981): Igen kis súlyú újszülöttek utóvizsgálata az iskolaérettség szempontjából. M. P. SZ. 359–373. p.
- Estefánné Varga Magdolna–Kalmár Magda (1987): A biológiai és környezeti tényezők összjátéka a koraszülött gyermekek értelmi fejlődésében. In: Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Tudományos Konferenciája. Tematikus vitaanyagok. Budapest. 98–100. p.
- Estefánné Varga Magdolna–P. Balogh Katalin (1988): Tanulási képességet alapozó pszichikus funkciók fejlesztése. Abstract, ISSBD Konferencia. Budapest.
- Estefánné Varga Magdolna–P. Balogh Katalin (1989): A fejlesztő kísérletek bemutatása. In: Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére. Szerk.: P. Balogh Katalin. Pedagógiai Füzetek. Heves Megyei Pedagógiai Intézet kiadványa.
- Estefánné Varga Magdolna–P. Balogh Katalin (1989): Kísérleti eredmények a tanulási zavarok óvodaskori megelőzésében. Tanító, XXVIII. évf. 2. sz.
- Estefánné Varga Magdolna–P. Balogh Katalin: A training experiment for the promotion of mental abilities underlying. Learning ability in kindergarten age. Conference on Developmental Psychology. Abstract, Bp. 1988. p. 470.
- Estefánné Varga Magdolna (1986): Koraszülöttek értelmi fejlődése és iskolai előrehaladása. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE. Budapest.
- Estefánné Varga Magdolna (1991): Koraszülöttek értelmi fejlődése és iskolai előrehaladásának pedagógiai-pszichológiai kérdései. In: Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből. Szerk.: Nagy Andor. ACTA Eger. 51–61. p.
- Estefánné Varga Magdolna: A képességfejlesztő óvodai kísérlet módszerei. Óvodai Nevelés 1991/1. sz.
- Estefánné Varga Magdolna: A koraszülött gyermekek iskolai bevalását meghatározó környezeti faktorok. In: MPT XII. Országos Tudományos Nagygyűlés. Budapest. 1996. 147. p.
- Estefánné Varga Magdolna: Koraszülött gyermekek értelmi fejlődésének és iskolai bevalásának vizsgálata. MPT. XI. Országos Tudományos Nagygyűlés. Debrecen. 1994. 83. p.
- Estefánné Varga Magdolna: The Psychological Assessment of Prematurely born children for predicting abilities. In: ISPH XIX International School Psychology Colloquium Eger. Hungary. 1996. 20. p.

- György I. M (1984): A HOME-leltár hazai alkalmazásának tapasztalatai. *Pszichológia* 4. 557–595. p.
- Hegedüs T. András–Neményi Márta dr. (1976): Kissúlyú újszülöttek pszichomotoros fejlődésének javuló prognózisa. *Gyermekegyógyászat* 27. 550–555. p.
- Kalmár Magda–Bartha Mária–Boronkai–Rácz Judit (1984): The effects of the birth weight on the motor and mental development in preterm children. In: S. Jackson (ed), *Individual development and human welfare*. Groningen.
- Kalmár Magda–Estefánné Varga Magdolna (1986): Biological and environmental variables and test performances as predictors of school aptitudes and progress in preterm children. In: G. Attili (Ed), *Development: European Perspectives*. C. N. R., Rome. p. 205.
- Kalmár Magda (1985): Piaget életműve és a pedagógia In: *Piaget-émlékkötet*. Akadémia. Budapest. 119–134. p.
- Kalmár Magda (1993.): Koraszülött és időre született gyermekek értelmi fejlődésének longitudinális összehasonlító vizsgálata. Kandidátusi értekezés tézise. ELTE Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék
- Kalmár, M.–Estefánné Varga, M., 1989. Determinants and predictors of school adaptation and academic achievement in prematurely born children. *Resources in Education*. ERIC ED 304 824. 1–36.
- M. Estefánné Varga–K. Donga–M. Kalmár (1987): The prediction of school progress in prematurely born children on the basis of biological and environmental variables and test performances. A follow-up. In: *International Society for the Study of Behavioural Development, IX-th Biennial Meetings*. Abstracts, Poster Sessions. Tokyo. p.284.
- Magda Kalmár–Judit Boronkai: The quality of home and the long-term outcome of prematurely born children. *A Ten-Year Longitudinal Study*. Institute of Psychology of Eötvös University of Budapest.
- P. Balogh Katalin–Bencés Mártonné–Keresztúri Ferencné (1987): Szempontok az óvodás korú gyermekek fejlettségének megállapításához. *Óvodapedagógia*. A Vas Megyei Pedagógiai Intézet kiadványa.
- P. Balogh Katalin (1984): A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei. *Pedagógiai Szemle* 6. sz. 536–544. p.
- P. Balogh Katalin (1987): Kísérlet a tanulási zavarok óvodáskori megelőzésére. *Magyar Pszichológia* 4. sz. 443–452. p.
- P. Balogh Katalin (1993.): Környezeti mutatók és a mentális-pszichoszociális fejlődés összefüggései 3 éves korban. *Iskolapszichológia Konferencia*.
- P. Balogh Katalin: (1988): A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó. Budapest. 141–157. p.
- Rajk András dr.–Csiky Erzsébet–Korányi György dr. (1979): Az igen kis súlyú újszülöttek iskoláskori utóvizsgálatának tapasztalatai. *Orvosi Hetilap* 120. évf. 34. sz. 2039–2045. p.
- Katona Ferenc (1979): *Az öntudat ébredése*. Gondolat. Budapest. 360. p.

- Siegel, L. S. (1982): Reproductive, perinatal and environmental factors as predictors of the cognitive and language development of preterm and full-term infants. *Child Development*. 55, 963–975.
- Siegel, L. S. (1985): Biological and environmental variables as predictors of intellectual functioning at 6 years of age. In: Harel és NI Anastasiow (Eds): *The at-risk infant: psycho-social medical aspects*. Baltimore: PH. Brookes Puhl.
- Wohlmuth Gertrud dr.–Fráter Rózsa dr. (1965): A koraszülöttség késői következményeinek vizsgálata. *Gyermekegyógyászat* 9. sz. 265–273. p.
- Wohlmuth Gertrud dr.–Fráter Rózsa dr. (1973): „Cerebral Minimal Syndroma” kis súlyú újszülöttekben. *Orvosi Hetilap* 114. évf. 5. sz. 255. p.

DÁVID MÁRIA–ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA– TASKÓ TÜNDE

Az alulteljesítés okai és kezelési lehetőségei az iskolában egy nemzetközi kutatás tükrében

Az iskolai teljesítmény szerepe jelentős a gyerekek életében és személyiségfejlődésében. Az én-fejlődés folyamatában a kisiskoláskor fő konfliktusa a teljesítőképesség és a kisebbségi érzés között feszül. (Erikson, idézi: Carver–Scheier 1998). A teljesítménnyel kapcsolatos krízis az iskolába lépéssel kezdődik, hiszen ez az első olyan időszak, amelyben a gyermek intellektuális és kognitív képességeit tesztelik. Azt várják tőle, hogy jól tanuljon, és teljesítményét számszerűen értékelik. Csak úgy léphet túl sikeresen ezen az időszakon, ha mások által elfogadhatóan képes teljesíteni feladatait. Amennyiben a gyermeket szülei, tanárai vagy iskolatársai olyan helyzetbe hozzák, amelyben elégtelennek vagy rossznak látja mindazt, amit csinál, a kisebbségi érzése alakulhat ki, amely a további személyiségfejlődés gátjává válhat. A konfliktus sikeres megoldása a kompetencia élményét alakítja ki, azt az érzést, hogy képesek vagyunk környezetünkben hatékonyan működni, olyasmit tenni, amit mások pozitívan értékelnek. A kutatók szerint az iskolai siker együtt jár a tanulók pozitívabb önjellemzésével, míg az iskolai kudarc a negatív önértékeléssel hozható kapcsolatba (Burns, 1982, idézi: Körössy, 1997). Az alulteljesítők énképe a mérések szerint negatívabb, mint a jól teljesítőké, és ez önmagát beteljesítő jóslatként tovább rontja az iskolai teljesítményt (Körössy, 1997). A képességeknek megfelelő teljesítmény nyújtása tehát az optimális személyiségfejlődésnek is alapvető feltétele.

„Iskolai alulteljesítésről akkor beszélünk, ha az adott tanuló tartósan a képességei alatt teljesít, messze elmaradva attól, ami a képességei vagy a múltbeli teljesítménye alapján elvárható lenne” fogalmaz Tóth László (2000) kiemelve, hogy nem átmeneti teljesítményromlásról van szó, hisz az bármelyik tanulónál előfordulhat. A definíciók többsége azt a diszkrepanciát emeli ki, amely a tanuló lehetséges és tényleges iskolai teljesítménye között feszül. A Gefferth Éva (1989) által áttekintett definíciók is ezt a jelenséget hangsúlyozzák, de a szerzők némileg eltérnek a tekintetben, hogy bizonyos IQ szinthez köthető-e az alulteljesítés vagy sem. Magunk Rimm (1985, idézi:

Geffert (1989) álláspontjával azonosulunk, aki szerint alulteljesítő az, „akinek az iskolai teljesítménye a tőle elvártnál lejjebb van – akár pusztán a szülő és/vagy a tanár véleménye alapján,” tehát az alulteljesítés diagnózisához nem tartjuk hozzá tartozónak a kiemelkedő intelligenciát, ugyanakkor a legalább átlagos intellektus feltételezése jelzi, hogy az alulteljesítés nem mentális retardáció eredménye.

Ralph és munkatársai (1966) hangsúlyozzák, hogy a teljesítmény és a képesség különbsége nem korlátozódik egy tárgyra, és nem a tanuló tudatos választásának következménye. Az utolsó mondat azt jelzi, hogy azok a tanulók nem tekinthetők alulteljesítőnek, akik tudatosan választják az alacsonyabb iskolai teljesítményt, mert más fontos tevékenységet végeznek, például sportolnak, zenélnek.

A definíció dilemmáin túl maga az azonosítás is problémát jelenthet, részben módszertani, részben differenciáldiagnosztikai szempontból. Tóth (2000) az alulteljesítés felismerésére elviekben két lehetőséget említ: a tanuló teljesítményének a képességeivel való összevetését, illetve a jelen teljesítmények múltbeli teljesítményekkel való összehasonlítását.

Geffert (1989) az azonosítás leggyakoribb módjait felsorolva a következőket említi:

- standardizált tesztek (intelligencia és teljesítménytesztek) összehasonlítása
- tanárok véleménye, megfigyelése
- szülők véleménye, megfigyelése
- önmegfigyelés, személyes információk, társakkal való összehasonlítás, illetve ezen módszerek kombinációja.

A módszertani dilemmát Thorndike (1963, idézi: Tóth 2002) veti fel, aki szerint az alulteljesítés csupán abból adódik, hogy a mérési rendszer képtelen pontosan megjósolni a teljesítményt. Felhívja a figyelmet a teljesítmény és IQ-tesztek tökéletlenségeire, az egységes kritériumrendszer hiányára és a nem megfelelő tanulási környezetre.

Differenciáldiagnosztikai szempontból Tóth (2000) az alulteljesítés és a tanulási zavarok elkülönítésének fontosságára hívja fel a figyelmet. Kiemeli, hogy „az alulteljesítők esetében az általános értelmi képességekhez mérten tartósan gyenge teljesítményt nem a központi idegrendszer működés zavara, nem az alapvető pszichológiai folyamatok károsodása, hanem az érzelmi élet kiegyensúlyozatlansága, a teljesítmény vonatkozásában kedvezőtlen szociális tapasztalatok idézik elő.” Az érzelmi élet problémáira utalnak az alulteljesítők személyiségére vonatkozó kutatások is, amelyeket a későbbiekben idézünk.

Gyarmathy Éva (2000) ugyanakkor az alulteljesítés szempontjából veszélyeztetett csoportként említi:

- az értelmi vagy érzékszervi sérülésben szenvedő tanulókat,
- az érzelmi vagy viselkedészavaros tanulókat,
- a tanulási zavarban szenvedőket,
- a fiúkat,
- a hátrányos helyzetű tanulókat,
- az etnikai vagy nyelvi kisebbséghez tartozókat,
- az érzelmileg elhanyagolt gyerekeket és
- a tehetségeseket.

Álláspontunk szerint a diagnózis felállításánál fő szempont, hogy melyek a vezető tünetek, és mik tekinthetők másodlagos tünetnek. Az alulteljesítést a tanulási zavartól jól elkülönítheti, hogy az alulteljesítő tanulók tanuláshoz szükséges alapképességei megfelelőek, és míg a tanulási zavar korán, már az első osztályban jelentkezik, addig az alulteljesítés későbbi osztályfoknál alakul ki. A tanulási zavar a későbbiekben az alulteljesítés okaként szerepelhet.

A tipikus alulteljesítő életutat Rimm (1984) így jellemzi (idézi: Gefferth, 1989):

- iskolába lépéskor jól teljesít,
- jegyei egyre sűrűbben rosszabbodnak, vagy fokozatosan, vagy az általános iskola közepén hirtelen következik be romlás,
- rendszertelenül készülnek fel az órákra,
- tanulási szokásaik kifejezetten rosszak,
- feladataikat elhanyagolják, szervezetlenek,
- az iskolát unalmasnak, fölöslegesnek tartják,
- társkapcsolataik lehetnek egyaránt nagyon jók vagy éppen nagyon rosszak.

A rossz teljesítmények motivátlanságot, a motivátlanság további hanyagságot eredményez a felkészülésben, így kialakul egy ördögi kör, amelyből nagyon nehéz kitörni.

Az okok tekintetében az irodalom multikauzalitásról beszél. Gefferth (1989) kiemeli, hogy fizikai, szociológiai, gazdasági és pszichológiai okok egyaránt vezethetnek alulteljesítéshez, amelyek külön-külön vagy együtt is jelen lehetnek. Különböző szerzőkre hivatkozva az alábbi ok-csoportokat emeli ki:

- hátrányos szocioökonómiai státusz,

- korai szocializációs problémák, a családi interakciós mintákban az oktatás, nevelés iránti negatív szülői attitűdök átvétele,
- erős kulturális vagy társakkal való identifikáció, ahol a jó iskolai teljesítmény nem előnyként jelenik meg, és a szociális én védelmében gyengébben „illik” teljesíteni, mint amire képes lenne a tanuló,
- olyan tanári attitűdök, amelyek fenyegetettséget alakítanak ki, a szorongás által gátolva a kortikális működést,
- az alapvető tanulási készségek hiánya, a kezeletlen tanulási zavar maga is vezethet másodlagos tünetként alulteljesítéshez,
- tantervi problémák, motiválatlanság, nem megfelelő tanítási stratégiák egyaránt az alulteljesítés okaiként szerepelnek.

A kutatások szerint a képességszintnél gyengébb teljesítmény mellett az alulteljesítőkre speciális személyiségstruktúra is jellemző.

Rimm (idézi: Gefferth 1989) öt olyan faktort azonosított, amelyek mentén az alulteljesítők személyiségtulajdonságai a jól teljesítőkétől elkülöníthetők. Ezek a következők:

- Versenyhelyzetben a jól teljesítők tudnak nyerni és veszíteni, a küzdelmet nem adják fel könnyen. Az alulteljesítőkre az jellemző, hogy nem tanulnak meg veszíteni. Tóth (2000) ennek okát abban látja, hogy a családi környezetben a szülők igyekeznek elérni, hogy a gyermeknek csak sikerélménye legyen. Ennek következtében nem tanulhatja meg az erőfeszítések és a siker, valamint az erőfeszítés hiánya és a kudarc közötti összefüggést, így személyiségfejlődése a külső kontrollattitűd irányába tolódik el.
- A felelősségtudat is a jól teljesítőket jellemzi, akik munkájukban önállóak, azt jól megszervezik, míg az alulteljesítők a felnőttől várják a segítséget.
- Az alulteljesítők igyekeznek az őket irányító felnőtteket manipulálni, kontrollálni, feltehetően azért, mert korábban a családban túl sok hatalmat kaptak. Elvárják, hogy a figyelem középpontjában legyenek, az ésszerű fegyelmet is nehezen tűrik. A jól teljesítők ezzel szemben jól érzik magukat anélkül, hogy szüleiket, tanáraikat vagy társaikat uralnák.
- A kommunikáció szempontjából az alulteljesítők ellentétes üzeneteket kapnak szüleiktől a teljesítmény értékeségére vonatkozóan, míg a jól teljesítők egyértelmű képet kapnak a tanulás fontosságát illetően.
- A jól teljesítők magatartásában bizonyos fokú ésszerű konformitás és tekintélytiszteltet figyelhető meg, míg az alulteljesítők lázadnak, engedetlenek.

Az alulteljesítés megszüntetésére irányuló beavatkozásokat az irodalom az alábbiakban csoportosítja:

- fontos a korai felismerés és a beavatkozások korai megkezdése,
- fontos tudni, hogy csak hosszabb távon várható hatás,
- kisiskoláskorban indított kezelésnél az alapvető tanulási készségek fejlesztése kedvező pszichodinamikai változást indíthat be, javítva az énképet és a teljesítményt,
- fontos a pozitív énképalakítás, amely emelheti a saját teljesítményre vonatkozó elvárásokat, az igény szintet.

Gyarmathy Éva (2000) felhívja a figyelmet a pedagógusok továbbképzésére és a megfelelő módszerek kidolgozására. Ez a problémakör még kevésbé kutatott és publikált a pedagógiai-pszichológiai irodalomban, és sem az azonosítására, sem a kiküszöbölésére alkalmazható módszerek nincsenek kidolgozva. Ezért kapcsolódott tanszékünk örömmel ahhoz a kutatáshoz, amelyet a COMENIUS-program hirdetett meg 1998-ban.

Az iskolai alulteljesítés nemzetközi kutatási eredményeinek pedagógiai-pszichológiai vonatkozásai:

1998 és 2000 között az egri Eszterházy Károly Főiskola Társadalom és Nevelépszichológiai Tanszéke a COMENIUS 3.1 program keretében részt vett egy nemzetközi kutatásban, az alulteljesítés témakörében.

A kutatásban együttműködő partnerek:

- Cambridge-i Egyetem – Anglia
- Brüsszeli Katolikus Főiskola – Belgium
- Eszterházy Károly Főiskola – Magyarország
- Mindhárom országban három-három általános iskola is részt vett a kutatásban. A magyarországi partneriskolák: az Eszterházy Károly Főiskola 2. sz. Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma, a Balassi Bálint Általános Iskola és a Heves Megyei Önkormányzat Általános Iskolája és Szakiskolája.

A kutatás céljai:

- az iskolai alulteljesítés okainak feltárása,
- azoknak a tanulói szükségleteknek a megtalálása, amelyeknek a kielégítése lehetővé teszi az iskolai teljesítmények emelkedését,
- az alulteljesítés azon tényezőinek megtalálása, amelyek az iskola kompetenciakörébe tartoznak, és amelyek az oktatás-nevelés megváltoztatásával befolyásolhatók,

- a kutatás eredményeire építve pedagógus-továbbképzési program kidolgozása.

A két évig tartó kutatást egy szakértői team bonyolította le, amelyben a felsőoktatási intézményeket két-két kutató képviselte. A kutatócsoport a különböző országokban rendszeresen tartott értekezleteket, melyeken kijelölték a soron következő időszak feladatait, és az érintett tanszékek és partneriskolák munkatársai hajtották végre a kutatási feladatokat.

A kutatási tevékenységek:

- az alulteljesítés témakörében található szakirodalmak gyűjtése,
- a kutatási módszerek kidolgozása,
- a kutatás lebonyolítása,
- a kapott eredmények matematikai statisztikai elemzése,
- az eredmények alapján egy nemzetközi pedagógus-továbbképzési program kidolgozása és lebonyolítása 2000 szeptemberében, Cambridge-ben,
- a kutatási eredmények publikálása a cambridge-i továbbképzésen túl 2000-ben a Magyar Pszichológiai Társaság Tudományos Nagygyűlésén és az ECHA (Nemzetközi Tehetséggondozó Szövetség) konferenciáján történt.

A COMENIUS 3.1 kutatásban alkalmazott módszerek:

- A tanulók vizsgálatának módszerei:
 - A nemzetközi kutatói team által szerkesztett kérdőíves vizsgálat (1. sz. melléklet), melynek főbb itemei az iskolai elégedettséghez, a tanulási attitűdhöz és szokásokhoz, és ahhoz kapcsolódtak, hogy tanulási és személyes probléma esetén kihez fordulnak a gyerekek segítségért.
 - Strukturált interjúk, melyeknek kulcskérdései az alulteljesítés meghatározására, okaira, tüneteire, a jelen helyzetben tett erőfeszítésekre és a szükségletekre kérdeznék rá.
- A pedagógusok vizsgálatának módszerei:
 - A tanári kérdőív (2. sz. melléklet) szintén a kutatócsoport által került kidolgozásra, melynek négy fő területe: az alulteljesítés gyakoriságának, okának megítélése, a jó teljesítmény eléréséhez szükséges iskolai oktatás hiányosságai és a tanárok véleménye ar-

ról, hogy mire lenne a gyerekeknek szükségük ahhoz, hogy jobban tudjanak teljesíteni.

- A tanári strukturált interjúk, melyeknek kulcskérdései hasonló területekre kérdeznek rá, mint a tanulói kérdések.

A vizsgálati minta jellemzői:

- A tanulói kérdőíveket 233 diák töltötte ki, a három partneriskola növendékei, a fiú-lány arány közel azonos (111/122), az életkori megoszlás 13–14 év. A vizsgálati minta kiválasztásában törekedtünk arra, hogy minden szociális rétegbe tartozó tanulócsoport képviseltetve legyen. Egy csoportban kiterjesztettük a kutatást a 11. osztályos középiskolás tanulók körére, hogy a tanulói interjúkat lefolytathassuk.
- A tanulói strukturált interjúkat azokkal a 11. osztályos diákokkal vetjük fel, akik a tanulói kérdőívben nagyon jellemzőnek jelölték magukra nézve, hogy tudnának jobban is teljesíteni. Az interjúra 10 olyan tanulót választottunk, akiknek a tanulmányi eredménye négyes átlag fölötti.
- A tanári kérdőíveket 103 pedagógus töltötte ki a partneriskolákból.
- A tanári interjúkban minden partneriskolából 3-3 pedagógus vett részt, egy vezető beosztású (az igazgató, vagy helyettese), egy többéves tapasztalattal rendelkező és egy kezdő szaktanár.

A főbb vizsgálati eredmények

A tanulói kérdőívek eredményei

A kérdőívek eredményeit matematikai statisztikai módszerrel kiértékeljük, a kérdésekre adott átlageredmények kiszámítása mellett feltüntettük az egyes választípusok gyakoriságát, és a kérdőívben belüli összefüggéseket korrelációs számítással elemeztük. Az eredmények közül kiemeljük azokat, amelyek a kutatás célja szempontjából relevánsak.

A tanulók iskolai elégedettsége

Az első táblázat az iskolai elégedettséggel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok eloszlását és átlagértékeit foglalja össze. A tanulmányi eredmények átlaga (3,88) mutatja, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók zömében jól teljesítenek az iskolában, és általában jól is érzik ott magukat.

1. Táblázat

	Lány			Fiú		
	122,0 0	52%		111,0 0	48%	
Kérdés	1	2	3	4	5	Átlag
1.5. A tanulmányi eredmények átlaga.	0 0%	6 3%	71 32%	92 41%	56 25%	3,88

Kérdések	1	2	3	4	5	Átlag
2.1. Hogy érzed magad az iskolában.	11 5%	9 4%	91 39%	108 46%	14 6%	3,45
2.2. A tanárok szimpatikusak.	13 6%	50 21%	114 49%	45 19%	11 5%	2,96
2.3. Az osztálytársaim elfogadnak.	0 0%	13 6%	58 25%	103 44%	59 25%	3,89
2.4. A tanáraink elfogadnak.	7 3%	20 9%	98 42%	85 36%	23 10%	3,42
2.5. Az iskola sok programot szervez a tanórán kívül is.	40 17%	52 23%	69 30%	47 20%	22 10%	2,82
2.6. Tisztelettel kezelnek, és sok szabadságot kapok.	55 24%	58 25%	74 32%	38 16%	8 3%	2,51
2.7. Az osztályok általában jól felszereltek.	32 14%	60 26%	88 38%	43 18%	10 4%	2,74
2.8. Az iskola épülete és környezete jól felszerelt.	17 7%	49 21%	89 38%	65 28%	13 6%	3,03

A jó iskolai közérzet okát tekintve jellemző, hogy a gyerekek inkább osztálytársaik által érzik elfogadottnak magukat, közel 70%-uknál ez a kérdés jó (4) vagy nagyon jó (5) minősítést kap (átlag: 3,89). A tanárok általi elfogadottság már a közepes értékhez közelít (3,42), és a magyar mintában szereplő gyerekek a legkevésbé azt tartják jellemzőnek, hogy tisztelettel kezelik őket, és sok szabadságot kapnak (2,51). A kérdések közötti korrelációs számítások azt mutatják, hogy az iskolai elégedettség két tényezővel mutat viszonylag magas együttjárást: az iskolai eredményekkel és a tanári attitűddel.

A jobb átlageredményt elérő diákok elégedettebbek az iskolával. Különösen igaz ez a magyar nyelv és irodalom tantárgyra (r : 0,34). Ennek okát abban látjuk, hogy a magyar iskola rendszer a verbális készségeket részesíti előnyben, így a jó szóbeli kifejezőképességgel rendelkező tanulók jobban tudnak teljesíteni az iskolában, mint azok a társaik, akiknél a praktikus intelligencia fejlettebb.

Azok a diákok elégedettebbek az iskolával, akik szimpatikusabbnak tartják tanáraikat, és akik a tanárok által elfogadottnak érzik magukat (r.: 0,38). A gyerekek szerint azok a tanárok szimpatikusak, akik elfogadják, tisztelettel kezelik őket és elég szabadságot adnak (r.: 0,39). Kutatásunk azt mutatja, hogy a tanár-diák interakció minőségét befolyásolja a tanórán kívüli kapcsolattartás lehetősége. Azok a tanulók tartják magukat a tanár által elfogadottnak, tisztelettel kezeltnek, akik azt válaszolták, hogy az iskola sok programot szervez a tanórán kívül (r.: 0,46).

A segítőkész tanárt a leggyakrabban úgy jellemezték a tanulók, mint aki kedves, megértő, toleráns, érdeklik a gyerekek problémái, bármit lehet kérdezni tőle, jól magyaráz, figyel a gyerekekre, jó a humorérzéke.

Az eredmények arra utalnak, hogy a jó szociális készségekkel rendelkező pedagógusok képesek olyan légkört teremteni az iskolában, ahol a tanulók biztonságban érzik magukat, és ez teszi lehetővé, hogy elégedettek legyenek iskolájukkal, és a tanulmányaikra tudjanak összpontosítani. Ezért a kutatócsoport a pedagógus-továbbképzési program fontos részének tekintette a pedagógusok szociális készségeinek fejlesztését.

E terület fontosságát húzzák alá a következő kérdéscsoport eredményei is.

Tanulási probléma esetén kihez fordulnak segítségért a gyerekek?

Az erre a kérdésre adott válaszok eloszlását mutatja a 2. számú táblázat.

2. Táblázat

Kérdések	1	2	3	4	5	Átlag
4.1. A tanártól.	43	79	96	13	2	2,36
	18%	34%	41%	6%	1%	
4.2. Az osztályfőnöktől.	76	63	67	23	4	2,21
	33%	27%	29%	10%	2%	
4.3. Az igazgatóhelyettől.	200	16	12	3	2	1,24
	86%	7%	5%	1%	1%	
4.4. A nevelési tanácsadótól.	209	8	5	5	2	1,18
	91%	3%	2%	2%	1%	
4.5. Apukádtól.	35	30	53	62	52	3,28
	15%	13%	23%	27%	22%	
4.6. Anyukádtól.	11	21	41	81	79	3,84
	5%	9%	18%	35%	34%	
4.7. A testvéredtől.	61	41	48	38	33	2,73
	28%	19%	22%	17%	15%	
4.8. Az osztálytársamtól.	27	35	95	59	16	3,01
	12%	15%	41%	25%	7%	
4.9. Más személytől.	109	53	37	22	8	1,98
	48%	23%	16%	10%	3%	

Az eredmények nem megnyugtatóak, hiszen a gyakorisági táblázat azt mutatja, hogy a tanulók nem a tanáraiktól kérnek segítséget, ha problémáik vannak a tanulással, hanem vagy a szülőktől, leggyakrabban az anyától, vagy ritkábban az osztálytársaiktól.

Tekintettel arra, hogy 13-14 éves korosztályról van szó, joggal feltételezhető, hogy a szülők zömének ismeretanyaga nem terjed ki arra, hogy minden tárgyból tudják gyermekük tanulását segíteni. Alapvetően fontos lenne, hogy a tanulók azt tartsák természetesnek, hogy ha valamit nem értenek, vagy tanulási problémáik vannak, a pedagógustól kérjenek segítséget. Azt, hogy a pedagógusok percepciójában ez a probléma nem jelenik meg, jól mutatják a belga kollégák eredményei. A tanulói kérdőívekben ők is hasonló átlagokat kaptak, mint mi, miszerint ritkán fordul elő, hogy a tanárhoz fordulnak segítségért a tanulási problémák esetén a gyerekek (átlag: 2,21, vagy 2,36, esetleg alacsonyabb). A pedagógusokkal is kitöltetve a kérdőívet, hogy ők mit gondolnak, kihez fordul a gyerek tanulási probléma esetén, 4 egész feletti átlagot kaptak, tehát a pedagógusok úgy gondolják, hogy a gyerekek őket kérdezik, ha gondjuk van, míg a tanulók nem érzik ugyanezt. Valószínű, hogy a tanórán kívüli ritka interakció, a pedagógusok túlterheltsége is nehezíti, hogy a tanulók hozzájuk forduljanak kérdéseikkel, a tanórán pedig valószínűleg nem merik felvállalni, ha valamit nem értenek, nem mernek kérdezni. Ez is az órai légkör javításának fontosságát húzza alá, hogy a tanulói elakadás esetén teljes természetességgel lehessen kérdezni, és a gyerekek ezt ne érezzék károsnak.

A tanulási elégedettség és tanulási szokások kérdéscsoportjának eredményei

A 3. számú táblázat a kérdéscsoport nem minden elemét tartalmazza, inkább a tanuláshoz való hozzáállást szeretnénk szemléltetni vele, míg a tanulási szokásokra adott válaszokat kérdésenként elemezzük.

3. Táblázat

Kérdések	1	2	3	4	5	Átlag
7.1. A tanulmányi eredményeddel általában elégedett vagy?	14 6%	40 17%	101 44%	62 27%	12 5%	3,08
7.2. Szeretek tanulni.	36 16%	47 20%	80 34%	61 26%	8 3%	2,82
7.3. Szeretek iskolába járni.	27 12%	37 16%	69 30%	71 31%	28 12%	3,16

7.4. A tanulás fontos számomra.	5	14	44	71	97	4,04
	2%	6%	19%	31%	42%	
7.5. Bízom a képességeimben.	2	20	62	82	65	3,81
	1%	9%	27%	35%	28%	
7.6. Jobban is tudnék teljesíteni.	5	12	40	81	93	4,06
	2%	5%	17%	35%	40%	
7.7. Ismétlem a tananyagot.	21	62	69	62	18	2,97
	9%	27%	30%	27%	8%	
7.8. Szeretem halogatni a tanulást.	29	60	70	43	30	2,94
	13%	26%	30%	19%	13%	
7.9. Amikor valamit nehéz tanulni, feladom.	70	59	68	23	12	2,34
	30%	25%	29%	10%	5%	

A táblázatból látható, hogy a serdülők számára fontos a tanulás (átlag: 4,04), bíznak a képességeikben, és nem nagyon elégedettek a tanulmányi eredményeikkel, 75%-uk érzi úgy, hogy tudna jobban is teljesíteni. Amennyiben ezt az állítást vesszük úgy, hogy magáról úgy gondolja a gyermek, hogy képességei alatt teljesít, akkor igen magas gyakoriságot kapunk az alulteljesítésre. Ellentmondásos, hogy fontosnak tartják a tanulást, ugyanakkor nem nagyon szeretnek tanulni (átlag: 2,82). Ez az adat arra utal, hogy a tanulási tevékenységet, az ismeretszerzést nem sikerül az iskolának megszerettetni, annak az örömét nem sikerül átadni.

Tanulási szokásaikban az ismétlés nem nagyon van jelen (átlag: 2,97), így az ismeretek megszilárdítása nehéz, úgy ítélik meg, hogy általában figyelnek az órákon (átlag: 3,72), és könnyen megértik a tananyag lényegét (átlag: 3,69). Általában 2–3 órát töltenek tanulással, és bár általában a tanulmányi eredmények nem gyengék, mégis úgy érzik, tudnának jobban is teljesíteni. Ezek az adatok némileg ellentmondásosnak tűntek, ezért a strukturált interjúk segítségével igyekeztünk feltárni az összefüggéseket.

A tanulói interjúk értékelése

Azokkal a 11. osztályos tanulókkal vettünk fel strukturált interjút, akik kitöltötték a kérdőíveket, és akiknél nagyon tipikus volt az a válasz, hogy tudnának jobban is teljesíteni. Kiválasztottunk 10 tanulót, akiknek a teljesítménye jobb volt, mint az átlag (4 fölött), és arra kerestük a választ, hogy mihez képest tudna jobban teljesíteni, hiszen az iskolai teljesítménye csaknem maximális. A 4. táblázat mutatja az eredményeket.

4. Táblázat

Területek	Kulcskérdések és a tipikus válaszok
Definíció	Mit jelent az, hogy tudnál jobban tanulni? <ul style="list-style-type: none"> – A társadalom nyomása: pl.: több nyelvvizsga – Az igényszintjük magasabb annál, mint amit elérték. Mások nem veszik észre, de ők tudják, hogy tudnának jobban teljesíteni.
Okok	Miért nem tanulsz jobban? Mik a problémák, okok stb.? <ul style="list-style-type: none"> – A lustaság – A szorgalom hiánya – Az érdeklődés hiánya – Időhiány – A jobban szervezett nap hiánya
Tünetek	Mik a jelei, amikor rosszabbul tanulsz, mint tudnál? <ul style="list-style-type: none"> – Más emberek nem veszik észre, de ő tudja. – Gyorsan feladja a dolgokat (abbahagyja a tevékenységet). – Nem tanul rendszeresen. – Rossz jegyeket kap, ha a dolgozat időpontját nem mondják meg.
Jelenlegi helyzet	Mit teszel most, hogy jobban tanulj? <ul style="list-style-type: none"> – Semmit – Plusz órák – Plusz feladatok – Jegyzetelés
Szükségletek	Mire lenne szükséged, hogy javítsd a teljesítményed? <ul style="list-style-type: none"> – Egy személy, aki a tanulást érdekessé teszi – Több motiváció – Több segítség, ha az iskolában hallott magyarázatok nem elegek <p>Mit gondolsz, a tanároknak mire lenne szüksége, hogy segítsen jobban tanulni?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Semmire, nekem kell dolgozni érte. – Megláttatnia, hogy miért kell megtanulnom a tárgyat. – Kisebb lépésekben követni az anyagot. – Megmutatni a kapcsolatokat és szabályokat. – A tanárnak figyelnie kéne rám.

Az első kérdéskörben jól látható, hogy a serdülők az igényszintjüket már nemcsak az iskolai, hanem a társadalmi követelmények alapján állítják fel,

és inkább egy belső mérce, mint külső megfelelés alapján elégedettek vagy elégedetlenek magukkal. A kérdés az, hogy a teljesítmények hajszolása mennyire optimális az egészséges életvitel szempontjából.

Az okok tekintetében igen önkritikus válaszokat kapunk, amelyek arra utalnak, hogy a tanulási szokásrendszer nem elég stabil, így könnyen telik el mással a nap, mint amire a tanuló szerint is szükség lenne. A tüneteknél említett rendszertelen tanulás szintén a tanulásmódszertani hiányosságokra utal. A szükségletekben említett válaszok két elem köré szerveződnek, a tanulási motiváció és a tanárral való személyes kontaktus fontosságára hívják fel a figyelmet.

A tanári kérdőív eredményei

A tanári kérdőívvel arra kerestük a választ, hogy mit gondolnak a pedagógusok az iskolai alulteljesítés fő okainak, és mi függ az iskolai körülményektől, mi a tanulóktól. Az eredményeket az 5. számú táblázat tartalmazza. Az első rész kérdései a gyerekektől függő okokra fókuszálnak, míg a második rész az iskolai körülményekkel összefüggő okokra.

5. Táblázat

Kérdés	Összes	Sorrend	Átlag
A gyerekek nem elég motiváltak a tanulásra	293	7	2,84
Rosszak a gyerekek tanulási módszerei	379	2	3,68
Nehezen értik meg az anyagot	316	6	3,07
Nincs önbizalmuk	265	8	2,57
Rosszak a családi körülményeik	326	4	3,17
Egyéb személyes problémáik vannak	329	3	3,19
Nem tudnak figyelni az órán	321	5	3,12
Otthoni tanulással nem mélyítik el az órán tanultakat	430	1	4,17
Az iskolai légkör jó, elősegíti a teljesítmények kibontakozását	402	5	3,90
A tanárok szakmailag jól felkészültek	442	1	4,29
A tanárok toleránsak	414	2	4,02
A tanárok elősegítik a gyerekek otthoni felkészülését is	404	4	3,92
Az iskolában érdekesítően tanítanak	356	8	3,46
A tanárok figyelnek arra, hogy fejlesszék a gyerekek képességeit	408	3	3,96
A nevelésre is elég gondot fordítanak	390	6	3,79
A pedagógusok felkészültek arra, hogy differenciáltan foglalkozzanak a gyermekekkel	384	7	3,73

Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb tanár úgy gondolja, a gyerekek otthoni tanulással nem mélyítik el az órán tanultakat (1. ranghely, 4,17 átlag). Ez az eredmény kicsit ellentmond a tanulói kérdőív eredményeinek, hiszen a napi 2-3 órás felkészülésnek elégnek kellene lenni az órai anyagok elmélyítésére. Ha ez nem így van, akkor vagy sok az egyszerre feladott tanulnivaló, vagy igaz a pedagógusok 2. ranghelyen szereplő állítása, miszerint rosszak a gyerekek tanulási módszerei. Ez a két átlag kiemelkedik a tanulói okcsoportból, és a személyes problémákat, amelyek a 3. helyen szerepelnek (3,19-es átlaggal) a tanulói válaszok sem erősítik meg. A kérdőív második része olyan állításokat tartalmaz, amelyek a jó iskolai teljesítményt elősegítik.

Ezért itt a ranghely alapján szereplő állítások fogják jelezni azokat a hiányosságokat, amelyek az iskola oldaláról nem segítik a teljesítmények kibontakozását. Ezek mind pozitív állítások, és általában magas pontszámot kaptak a pedagógusoktól. A lista alján szereplő itemek mégis egybecsengenek a tanulói kérdőívek és interjúk eredményeivel. Eszerint a 8. ranghelyen szereplő érdekesítő tanítás a legkevésbé jellemző az iskolákra, ezt követi a tanárok felkészültsége a tanulók differenciált foglalkoztatására, majd az az állítás, hogy a nevelésre is elég gondot fordít az iskola. Ezek az eredmények is az iskolai motiválást hangsúlyozzák, hogy a tanulók érdeklődését kell tudni a pedagógusnak felkeltenie, amit a tanulók is hiányolnak. Ugyanígy a nevelési feladatokban a tanár-diák kapcsolatok fontossága emelődik ki. A tanári kérdőívben a szaktárgyi felkészültség szerepel az első helyen, de a tanulói kérdőívben kitűnik, hogy a gyerekeknek a tanár pozitív emberi tulajdonságai legalább annyira fontosak lennének.

A kérdőív első részében arra kértük a pedagógusokat, hogy gondoljanak egy konkrét osztályra, adják meg a létszámát, majd azoknak a gyerekeknek a létszámát, akiket alulteljesítőnek tartanak. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok a gyerekek 37%-át tartják alulteljesítőnek.

A tanári interjúk értékelése

Összesen 9 pedagógussal készítettünk strukturált interjút, a 4. számú mellékletben található kulcskérdések segítségével.

Minden iskolából 3 tanár vett részt az interjúban:

- Az igazgató vagy igazgatóhelyettes,
- egy tapasztalt pedagógus (aki már régen a pályán van),
- egy pályakezdő pedagógus.

Az interjúk során azt akartuk megtudni, hogy a megkérdezett tanárok hogyan definiálják az alulteljesítés fogalmát, hogyan látják az alulteljesítés

problémáját, mit gondolnak a probléma háttérében meghúzódó okokról és arról, hogy a pedagógus és az iskola hogyan tudja kezelni az alulteljesítés problémáját.

Definíció

Kulcskérdés:

- Mit jelent az alulteljesítés fogalma véleménye szerint?
- Hogyan definiálná a fogalmat?

A megkérdezett pedagógusok válaszai szerint alulteljesítő az, aki rosszabb eredményeket ér el az iskolában, mint ami képességei alapján elvárható lenne.

Okok

Kulcskérdés:

Mit gondol, milyen okai vannak az alulteljesítésnek a tanulók oldaláról nézve?

- Nem megfelelő tanítási módszerek és célok.
- A tanár-diák kapcsolat problémája.
- Az osztály légköre, amelyben azt a tanulót méltányolják, aki nem tanul, aki nem csinálja meg a házi feladatot.
- Alacsony motiváció vagy a motiváció hiánya.
- Sokat akarunk megtanítani a gyerekeknek, amit nem képesek megtanulni.
- A követelmények túl magasak.
- Nincs elég idő az alapkészségek gyakorlására.
- Speciális segítség hiánya, specialisták iránti igény.
- A szülő és az iskola közötti kapcsolat nem megfelelő, vagy egyáltalán nem létezik.
- Csúnya osztályterem.
- A tananyag nem érdekli a tanulót.
- A tanulás nem érték napjainkban.

Tünetek

Kulcskérdések:

Hogyan tudná meghatározni az alulteljesítő tanulót? Milyen jelei vannak az alulteljesítésnek?

- A tanulók nem figyelnek az osztályban.
- Felkészületlenül mennek iskolába.
- Az iskolai teljesítményük változó.
- Az osztály munkájában passzívan vesznek részt.

A pedagógusok elsősorban a fent felsorolt tüneteket emelték ki, de kitértek arra is, hogy nincsenek jó módszerek, amelyekkel mérni lehetne ezeket.

Jelenlegi helyzet

Kulcskérdések:

Mit tud tenni az ön iskolája azért, hogy a tanulói képességeik szerint tudjanak teljesíteni? Hogyan tudja az ön iskolája segíteni a tanulóit abban, hogy javítsanak a teljesítményükön?

- A három iskola közül csak az egyikben volt lehetőség a korrepetálásra.
- Csak egy iskola volt, ahol korábban szakemberek segítették a tanulókat új tanulási technikákkal és módszerekkel. Sajnos azonban az iskolának nem volt további lehetősége folytatni ezt a gyakorlatot.
- Kijelenthetjük, hogy az iskoláknak nincs idejük és nincsenek pénzügyi forrásaik az iskolai alulteljesítés problémájának kezelésére.

Igények

Kulcskérdések:

Mit gondol, mire lenne szükségük a tanulóknak ahhoz, hogy javítsanak az iskolai teljesítményükön? Mit gondol, a tanárok segíthetnének a tanulóknak iskolai teljesítményük javításában?

Az iskoláknak szükségük van:

- Szakemberekre.
- Tanári továbbképzésekre az alulteljesítés problémájának kezelésével kapcsolatban.

- Jó anyagi forrásokra.
- Több időre.
- Vonzó külsejű iskolákra és szép osztálytermekre.

A kérdőívek és az interjúk eredményeit összegezve kijelenthetjük, hogy nagy szükség lenne olyan tanári továbbképzések szervezésére, ahol a tanárok segítséget kapnának, hogy hogyan segítsék tanulóikat teljesítményük növelésében.

Összegzés

A kérdőívek és az interjúk eredményeit összegezve három fő terület hangsúlyozódik, melyeknek megváltoztatásával az iskolai alulteljesítés – feltételezéseink szerint – csökkenthető lenne:

- A pedagógusok kommunikációs és szociális készségeinek fejlesztésével a tanár-diák kapcsolatok hatékonyabbá tétele.
- Az iskolákban tanulási technikák oktatása, a pedagógusok felkészítése a tanulásmódszertani ismeretek átadására, illetve a tanulási tanácsadásra.
- A tanulás érdekesebbé tétele, a tanulók bevonása az ismeretszerzésbe, a hatékony tanulási motiváció kialakítása.

A kutatás következtetéseinek megfelelően alakítottuk ki azt a nemzetközi pedagógus-továbbképzési programot, melyre 2000 szeptemberében került sor Cambridge-ben.

A témában tanszékünk folytatja a kutatásokat, és a kutatási eredményeket folyamatosan beépítjük a pedagógus-továbbképzési programjainkba.

MELLÉKLETEK

Tanári kérdőív az iskolai alulteljesítésről

Kedves kolléga!

A Comenius 3.1. program keretében végzünk kutatást az iskolai alulteljesítés témakörében.

Kérjük, véleménye kifejtésével segítse a nemzetközi kutatásunkat.

A kérdőívre nevet nem kell írni, az adatokat titkosan kezeljük.

Köszönjük a segítségét.

1. Általános információk

Kérjük, tetszőlegesen válasszon ki egy osztályt, amelyikben tanít.

1.1. Mennyi az osztály létszáma:

1.2. Hány gyereknel látja úgy, hogy rosszabbul teljesít, mint amire képes:

.....

2. Mit tart az alulteljesítés okának?

	Egyáltalán nem jellemző	Nem jellemző	+/-	jellemző	nagyon jellemző
2.1. A gyerekek nem elég motiváltak a tanulásra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Rosszak a gyerekek tanulási módszerei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Nehezen értik meg az anyagot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Nincs önbizalmuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Rosszak a családi körülményeik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Egyéb személyes problémáik vannak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Nem tudnak figyelni az órán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Otthoni tanulással nem mélyítik el az órán tanultakat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9. Egyéb okok:					

.....
.....
.....

3. Iskolai oktatásunk jellemzői

	Egyáltalán nem jellemző	Nem jellemző	+/-	jellemző	nagyon jellemző
3.1. Az iskolai légkör jó, elősegíti a teljesítmények kibontakozását.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. A tanárok szakmailag jól felkészültek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. A tanárok toleránsak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. A tanárok elősegítik a gyerekek otthoni felkészülését is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Az iskolában érdekfeszítően tanítanak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. A pedagógusok felkészültek arra, hogy differenciáltan foglalkozzanak a gyerekekkel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.7. Figyelünk arra, hogy fejlesszük a

gyerekek képességeit.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3.8. A nevelésre is elég gondot fordítunk.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3.9. Egyéb jellemző:

.....

.....

.....

.....

4. Javaslatok:

Kérjük, fejtse ki véleményét: mit gondol, mire lenne szükségük a gyerekeknek ahhoz, hogy képességeiknek megfelelően tudjanak teljesíteni az iskolában.

.....

.....

.....

Irodalomjegyzék

- Carver–Scheier (1998): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mézsaáros Aranka (1997) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó.
- Geffert Éva (1989): Képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh–Herskovits–Tóth szerk. (1998): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Gyarmathy Éva (2000): Underachievement. Kézirat. A Comenius 3.1. program Kutatási Konferenciájának előadásanyaga. Eger.
- Ralph, J. B., Goldberg, M. L., and Passow, A. H., (1966): Bright underachievers. New York. Teachers College Press.
- Mária Varga Dávid–Tünde Taskó–Magdolna Estefán Varga–Krisztina Szőke: (2000): Report on Comenius 3.1 program research carried out by the Hungarian partner. Comenius 3.1 School Improving Conference Cambridge 2000 előadásanyaga.
- Taskó Tünde–Vargáné Dávid Mária–Estefánné Varga Magdolna (2000): Research on school underachievement in international respect. Svetims reforma ir mokytoju rengimar VII. tarpotantiné moskeiné konferencija Vilnius 2000. Konferenciakötet.

- Vargáné Dávid Mária–Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna–Taskó Tünde (2000): Az iskolai alulteljesítés jellegzetességei egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tükrében. Magyar Pszichológiai Társaság XIV. Országos Tudományos Nagygyűlése.
- Vargáné Dávid Mária–Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna–Taskó Tünde (2000): Az iskolai alulteljesítés: tanulási és tanári szemszögből – Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat ismertetése. VII. ECHA Konferencia – Tehetség az új évezredért. Debrecen.

Az adaptivitás értelmezése a szociális csoportmunka folyamatában

I. A téma aktualizálása

A hazánkban zajló társadalmi változások az oktatásban is kifejtették hatását. Ahogy új jelenség volt számunkra a hajléktalanság vagy a munkanélküliség, úgy a pedagógia számára is rengeteg új kihívás adódott. Megjelentek azon szociokulturális háttérrel rendelkező családok gyermekei, akik a családi hátrányok leküzdéséhez speciális ismereteket kívántak meg a pedagógusoktól, s a hagyományos oktatási szervezési formák valamint a pedagógusi eszközrendszerek nem voltak képesek a változásból adódó kihívásokra adekvát válaszokat adni.

Adott tehát a feladat, a pedagógiának hathatós eszközökkel kell hozzájárulni ahhoz, hogy a jövő és jelen nemzedéke hatékony tudással és tapasztalattal várja fel magát a jelen elvárásaival szemben. A delors-i (1997) alappilléreket (1. Megtanítani tanulni, 2. Megtanítani cselekedni, 3. Megtanítani együtt élni, 4. Megtanítani létezni) megvalósítani a gyermekek oktató-nevelő munkája során mára már több mint kihívás, ez a feladata az oktatásnak. A módszertanhoz pedig jó segítség lehet a csoportmunka és az adaptivitás fogalmainak párhuzamba állítása, hiszen így kitágíthatjuk fogalmainkat és gondolkodásunkat az oktatásról, ami elválaszthatatlan a neveléstől.

A pedagógiai adaptivitás és a hozzá kapcsolódó fogalmak nagyon sok hasonlóságot mutatnak a csoportjelenségekkel és a csoportra jellemző munkával. A csoport szó használata azonnal magyarázatot igényel, hiszen az interdiszciplináris megközelítési lehetőség miatt nagyon sokféle csoport és hozzá kapcsolódó fogalom juthat az eszünkbe. Ezért éreztem a csoport szociálpszichológiai jellemzőinek és az adaptivitás fogalmainak összevetését kihívásnak, s arra teszek kísérletet, hogy a szociális csoportmunka kulcsfogalmait párhuzamba állítsam az adaptivitás jelenségét leíró fogalmakkal. Teszem ezt azért is, mert felfogásomban a csoportot egy lehetséges szervezési módnak tartom, ami által pedagógusok hozzásegítik a diákokat a tudás társadalmilag

értékes felhasználásához. Képessé teszik arra őket, hogy önmaguk meghatározó részvételt mutassanak, aktívak legyenek a konstruktív életvezetés, az autonóm erkölcsiség és az élethosszig tartó tanulás iránti igény kialakításában. Ezen célok elérését a szociális csoportmunka által használt fogalmak ismerete sikeresebbé teheti.

II. Gyermekcsoport – mint szociális csoport – értelmezése a pedagógus – mint segítő – tevékenységének dimenziójában

A társadalmi változások okozta anomáliák az iskolában is megjelennek, és óriási kihívás elé állítják a felelősen gondolkodó pedagógust. Devianciák, drog, alkohol, családi konfliktusok mind olyan probléma, amelyet a pedagógiának kell vállalnia. De hogyan? Az általam használt csoport nem csak az oktatási folyamat egy lehetséges szervezési formája, sokkal inkább kapcsolódik a nevelési folyamathoz, s ha a csoport tartalmát is figyelembe vesszük, akkor azt mondhatjuk, elsődleges célja a nevelési folyamathoz kapcsolható. Másodlagos célja az oktatási folyamathoz, hiszen a tagok megtanulnak valamit, de ezt másképpen teszik, mint egy tanítási órán. Lehetséges az is, hogy ezen szervezési forma egy tanítási órán nem használható, de hogy szükség van rá, arról meg vagyok győződve, hiszen a problémák jelentkeznek, a „problémás” gyermekek száma nő, s akkor nekünk tennünk kell valamit.

A csoport egy önálló életet élő egységet alkot, s a rá jellemzők értelmezésével a lehetőségek tárháza nyílik meg a benne és vele dolgozók számára. Ettől függetlenül még többféle csoport eszünkbe juthat, ami a pedagógusi tevékenységben akár spontán módon is jelen van. Ilyen például egy tanuló-csoport, akik egy ismeret elsajátításán dolgoznak, vagy egy munkacsoport, akik egy tanórán egy részfeladat megoldásával vannak elfoglalva, vagy egy szakkörre járó azonos érdeklődéssel rendelkező gyerekcsoport. Idetartozhatnak még egy mozgásos teljesítményt végző, adott edzésre járó tanulók csoportjai is. Mindegyik csoportban van valami azonos, ami ’összeköti’ a tagokat egymással. Ez lehet a tevékenység (tanulás, sport), lehet a cél (feladatmegoldás) vagy a közös érdeklődés.

Az általam használt csoportfogalom elemei közül az alábbiakat emelem ki:

- problémacentrikusság,
- céltudatosság,
- programtevékenység,
- csoportdinamika,
- csoportvezetői attitűdkészlet.

Mindezeket felhasználva az alábbi meghatározást fogalmazhatjuk meg a pedagógus által működtetett szociális csoportokra. Olyan problémacentrikus, céltudatosan vezetett társulás, melyben a csoportvezető programtevékenységen keresztül a csoportdinamikai elemeket ismerve és értve, megfelelő attitűdkészlettel segíti a csoportot a célok elérésében és a problémák kezelésében. Ezen tevékenység révén a csoport szocioemocionális igényeket elégít ki.

Problémacentrikusság

Nagyon fontos kiindulási pontja egy csoport létrejöttének az, hogy milyen probléma köré szerveződik. A különböző hátrányokkal küzdő gyermekek viselkedése sok problémaforrás kiindulópontja lehet egy osztályban vagy az iskolában. A tanítást zavaró viselkedésmódok fegyelmezése és vele szembeni szankciók bevezetése csak tovább mélyítik a problémát és az osztályon belüli konfliktusokat. A konfliktusok gyökereinek a megtalálása, és az erre való érzékenység lesz a feltétele a csoport létrehozásának. Tovább szélesítve a fogalmunkat ez azt is jelenti, hogy a gyermekek figyelmét rá lehet irányítani a jelentkező problémákra, azaz motiválttá lehet tenni arra, hogy aktívan bekapcsolódjanak a probléma csoportos megbeszélésébe, feldolgozásába.

Ezt akkor tudjuk kellő felelősséggel tenni, ha a problémák feltárásába a szülőket is bevonjuk, vagy legalábbis élő kapcsolatot alakítunk ki velük. A problémacentrikusság nagyfokú érzékenységet igényel a leendő vezetőtől, hiszen a probléma az adott csoport számára lehet egyetemleges, a tagok mégis különbözőképpen élik meg, ami a program kialakításánál és végrehajtásánál nagyfokú adaptációs készséget igényel a pedagógustól.

Céltudatosság

A problémák felismerése után szükség van egy olyan elemző tevékenységre mely révén a pedagógus – leendő csoportvezető – az érzékelt problémát képes lebontani ismereti és készségbeli hiányosságokra, s az ezt kompenzáló szakmai programot képes céltudatosan felépíteni úgy, hogy az a csoporttagok fejlődését szolgálja. Fontos, hogy a csoport kimeneti céljait részcélokra tudja lebontani, s minden tevékenységet, melyet a csoporttal együtt végez, az alárendelődjön a tagok szükségleteinek, igényeinek a kívánt és megfogalmazott változás érdekében.

Programtevékenység

Játékok, gyakorlatok, szituációk tematikus rendbe és sorrendbe szedett egysége, melyek révén a csoport fókuszba tudja hozni a problémákat, és azokkal konstruktív módon képes foglalkozni a vezető kérdésfeltevésének és értelmezésének segítségével. A csoport indulása előtt elkészített programterv folyamatos változásokon mehet át – a munka során a csoport igényeinek megfelelően –, ám megléte segíti a csoportvezető szakmai munkájának állandó tudatosságát, tervszerűségét.

Csoportdinamika

Meghatározásához vissza kell nyúlnunk a Toseland–Rivas (1984, id. Hegyesi–Kozma–Szilvási–Talyigás 1997) szerzőpárhoz: „a csoportot, mint társadalmi rendszert felfoghatjuk, mint emberek együttese és interakcióik. Az interakciókat a csoportfolyamatok segítségével követhetjük nyomon. A csoportfolyamat által indukált erőket – melyek hatással vannak a csoport tagjaira és az egész csoportra – nevezzük csoportdinamikának.” A csoportvezető számára elengedhetetlenül szükséges a dinamikai összetevők ismerete és a jelenségeinek felismerése. Fontos továbbá az a munka, amikor a vezető értelmezi, adott esetben a csoport számára is érthetővé teszi a csoportdinamikát.

Csoportvezetői attitűdkészlet

Azoknak a viselkedésmódoknak az együttese, melyek segítségével a csoport vezetője változásra, a problémák vállalására teremt ösztönző légkört. Kommunikációjával és jelenlétével adaptációs mintául szolgál. Az alapjellemzők mellett (feltétel nélküli pozitív elfogadás, személyközpontúság, kongruencia, rugalmasság, állandó válaszkészség, adaptáció a csoport igényeihez) egy nagyon fontos beállítódásra fel kell hívnunk a figyelmet. A csoport életének kezdeti szakaszában a csoport vezetője speciális szerepet tölt be. Ez a szerep nagyon hasonlít az osztályfőnöki szerephez, ám az idő múlásával és a csoport fejlődésével a csoport vezetőjének szerepe más miniatúrá lesz, azaz folyamatosan próbálja kidolgozni magát a csoportból miközben a maximális csoportautonómia kialakulása történik. Ezzel is segíti a demokratikus folyamatok megélését, a vegyes kortárskapcsolatokban rejlő egyenrangú partneri viszonyok megtapasztalását úgy, hogy közben a csoport tagjai fokozatosan haladnak a kölcsönös segítségnyújtáson alapuló csoporttá válás felé. Ez nem jelenti a visszavonulást, nem jelenti, hogy nincs szükség a

célokra és nincs szükség a pedagógiai eszközök alkalmazására, ellenkezőleg. A pedagógiai folyamat és intervenciók megfelelő kezelésének bizonyítéka, ha a csoport el tudja érni azt a szintet, amikor a pedagógus nem az egyetlen és fő meghatározója a nevelési és oktatási folyamatnak, hanem partnerként képes arra, hogy háttérben maradjon. Ugyanakkor képes arra is, hogy szükség esetén mint facilitátor belépjen abba a folyamatban melyben az egyéni és csoportos autonómia kialakulása már megkezdődött.

III. Adaptivitást leíró fogalmak párhuzama a csoportmunkával

III/1. A logikai keret

Az alábbi fejezetben M. Nádasai Mária (2001) adaptivitással kapcsolatos fogalmait használok, s párhuzamot állítok a fent leírt csoportot meghatározó fogalmakkal, jelenségekkel. Hasonlóságokat keresek, melyeket a „nehézségek” szintjén találtam meg, s az ebből levont következtetések segítségével képzési lehetőségeket és megoldásokat javasolok. Nem kívánok minden fogalmat bevonni az elemzésbe, válogatásom fő szempontja az, hogy legyen valami hasonlóság vagy különbség az adaptivitás fogalmai (egységesség, integráció, pluralizmus, differenciálás) és az általam meghatározott szociális csoport fogalmi rendszere között. Ezzel talán még világosabb lesz az a hasonlóság, mely az adaptivitás és a szociális csoport gondolatvilága között megtalálható. Ugyanakkor segít a szociális csoport pontosabb megértésében is.

III/2. Fogalmak – Adaptáció – Probléma – Megoldás

A fejezetcímbe szereplő felosztás azt a gondolatmenetet tükrözi, melyben az adaptivitás fogalmait összefüggésbe hozom a csoportmunka jelenségeivel, majd megvilágítom azt a problémát, mely az adaptivitás értelmezésével kapcsolatban adódik az oktatási folyamatban és a csoportfolyamatban is. Végül konkrét képzési javaslatokat fogalmazok meg.

Egységesség

Értelmezése: A közoktatásban érintettek deklaráltan egyforma lehetőségekkel rendelkeznek.

Adaptáció a csoportra: A csoport problémarendszerét a társadalmi elvárásoktól, társadalmi normáktól való eltérés alkotja, mely problémaként definiálódik. A csoport látens célja a társadalmi elvárásokhoz való igazodás.

A fogalommal deklarált pedagógiai célkitűzés megvalósulásának nehézségei:

- *Az oktatás szintjén:* Nyílt és rejtett szelekció. Szociokulturális eltérésekből adódó egyéb hátrányok növelése.
- *A pedagógus szintjén:* Laikus pedagógiai elméletek és a professzionalitás eredményeként, integrált egyéni pedagógiai elmélet jön, vagy jönne létre.
- *A problémacsoport szintjén:* Negatív megbélyegzés. Társadalmi integráció megkérdőjelezése.
- *A csoportvezető szintjén:* Laikus csoportvezetőből a professzionalizálódás során egy integrált csoportvezetői személyiség alakul ki, képződik.

Alapprobléma: A pedagógus csoportvezető ismerje saját laikus pedagógiai „elméleteit” és laikus csoportvezetőségének alapjait. Erre a szakmai önismereti tudásra mennyire készít fel a pedagógusképzés? Az integrált pedagógiai elméletek mellett működő laikus – azaz egyéni tapasztalatokból, elképzelésekből szerveződött – ismeret az oktatási rendszer pályaszocializációs hatása alól kikerülve meddig tartja az állandóságát, s mikor rendeződik vissza a laikus dominancia felé?

Megoldás: Szakmai önismeret bevezetése a képzésbe.

Integráció

Értelmezése: A tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott tanulók együtt nevelése kortársaikkal. Ez az egységesség minőségileg legmagasabb szintje lehetne, ha valamennyi tanulót individuális nevelési szükségleteiknek megfelelő pedagógiai gondoskodásban, bánásmódban lehetne részesíteni.

Adaptáció a csoportra: Az egyetemesség-különbözőség alapjelenségének problematikája, mely arról szól, hogy bár küzdhetnek a tagok ugyanazzal a problémával, s érezhetik ezt egy közös sorsként, minden egyén mégis sajátosnak és egyedinek érzi a saját sorsát és helyzetét, ezért ezekre az eltérésekre is figyelemmel kell lennie a csoport vezetőjének a csoport működése során.

A fogalommal deklarált pedagógiai célkitűzés megvalósulásának nehézségei:

- *Az oktatás szintjén:* Adekvát individuális gondoskodás megalkotása és működtetése a jelenlegi nagy létszámú osztályok esetében.
- *A pedagógus szintjén:* Egyéni bánásmód eszközrendszerének megléte vagy hiánya.
- *A problémacsoport szintjén:* A csoport azon légkörének kialakítása, mely alkalmas az elfogadást, csoportba való integrálást elősegíteni, s ezzel a tag önmegjelenítését serkenti.

- *A csoportvezető szintjén:* Megfelelő attitűdkészlet kialakítása, az empátiás készség fejlesztése, s a hagyományos pedagógusszerep összeegyeztetése a csoportvezetői elfogadó szereppel. A csoport vezetője hogyan dolgozza ki magát a csoportból.

Alapprobléma: Társadalmilag meghatározott pedagógus-szereprepertoár merev határai nehezen építhetők le, s ezt helyettesíteni más szerepfelfogással, és eszközrendszerrel talán új tananyagok, módszerek bevezetésével lehetne. Ez az adott képzési rendszer átalakítását is maga után vonná, s erre a másodrendű változásra nincs felkészülve az oktatás.

Megoldás: Képzés. Empátialaborok, sajátélményű tréningek bevezetése a képzés alapozó szakaszába, problémacentrikus, egyént bevonó oktatással.

Pluralizmus

Értelmezése: a többféleség természetesnek tartása, tudomásul véve az érintettek (gyerekek, szülők, pedagógusok) eltérő igényeit.

Adaptáció a csoportra: A csoport összeállításánál és megalakításánál a „vegyes kulturális összetétel”, mint aktuális kérdés eldöntése, mely a sokféleséget már önmagában rejti.

A fogalommal deklarált pedagógiai célkitűzés megvalósulásának nehézségei:

- *Az oktatás szintjén:* „kiválogatás”, „beválogatás” problematikája, valamint a teljesítmény alapján történő válogatás által okozott feszültségek.
- *A pedagógusok szintjén:* a szakmai autonómia jegyében saját koncepció alapján dolgoznak, így a pedagógiai programok összehasonlítása növelte a konfliktusokat.
- *A problémacsoport szintjén:* adaptáció programban és viselkedésben az eltérő igényű és szociokulturális háttérrel rendelkező tagokhoz.
- *A csoportvezető szintjén:* a már említett aktuális kérdés csoportvezetői megválaszolása. Szakmai konfliktusok megbeszélésének technikai hiányosságai a személyes érintettség nehezítő körülményeivel, így a csoportvezető magára marad.

Alapprobléma: a pedagógus mint csoportvezető vitatható társadalomismereti bázisa, mely a kulturális és egyéb különbségek figyelembevételében és elfogadásában a segítségére lehet, így kérdéses a csoportvezetői viselkedés szocializációs mintája is a csoporttagok számára. Konfliktuskezelési technikák, „esetmegbeszélő” csoporttechnikák elsajátításának hiánya, így a

mediáció, team-esetmegbeszélők levezetésére való alkalmatlanság. Az iskolai rendszer zártsága más segítő szakemberek irányában a külső „segítség” bejutását is nehezíti, így a már említett rendszerprobléma állandósul.

Megoldás:

- Társadalomismeret oktatása, különös tekintettel az eltérő réteg-helyzetű csoportok szociokulturális sajátosságaira.
- A szakmai önismeret után csoportvezetési ismeretek elsajátítása esetmegbeszélő fókusszal, mediátori képzéssel.

Differenciálás

Értelmezése: a pedagógiai folyamat szintjén.

A fogalommal deklarált pedagógiai célkitűzés megvalósulásának nehézségei:

- *Az oktatás szintjén:* csak gyenge tanulók felzárkóztatása, illetve tehetséges tanulók fejlesztése, tanulmányi versenyekre való felkészítése. A tanulót nem teszi érintetté saját fejlődésében.
- *A pedagógus szintjén:* a differenciálás sajátos értelmezése.
- *A csoport szintjén:* a programtervben megjelenő játék vagy gyakorlat során hogyan biztosítsa a csoportvezető a mindenki számára hasznos és adaptív élmény- és ismeretszerzést. A csoportvezetői attitűd (nondirektivitás) kialakításának problémája.
- *A csoportvezető szintjén:* programtervírás tisztázatlansága, a csoport igényeinek megfelelő és ahhoz alkalmazkodó programterv létrehozása.

Alapprobléma: a nyílt oktatási forma kihívásainak való megfelelés, nondirektivitás értelmezésének hiánya, „a gyerekek igényének megfelelő oktatás” üres tartalom nélküli terminológiája, az igényekhez történő alkalmazkodást biztosító magabiztos – csoportjelenségek, csoportvezetési ismeretek, csoportvezetési módszerek – tudás hiánya.

Megoldás: Csoportdinamikai ismeretek elsajátíttatása, mikrovezetések, laboratóriumi gyakorlatok számának és lehetőségének emelése, pedagógiai témacentrikus programtervek kidolgozása és vezetésének kipróbálása védett körülmények között, csoportvezetői szupervízió bevezetése a gyakorlati munka minőségbiztosításaként, valamint a tapasztalatszerzési lehetőség harmadik szintjeként.

IV. Az adaptivitás egy lehetséges értelmezése a már leírt csoportban

IV/I. Fogalmi keret: egységesség és differenciálás

A két kulcsfogalom tartalmi megvalósulását az alábbiakban lehet kifejezteni a szociális csoporttal kapcsolatban. A csoport kiváló eszköz lehetne azon társadalmi problémák és kihívások kezelésére, melyek egyre inkább jelen vannak az oktatási rendszerben.

Egységesség: egy társadalmi normák által meghatározott programtervben azt jelenti, hogy minden csoporttag számára ugyanaz a gondolkodási és cselekvési lehetőség van felkínálva egy-egy játék vagy gyakorlat kapcsán, ami látszólagos, hiszen a programterv által felvetett témákra adott válaszok adaptívak az egyén pszichés, illetve szociokulturális hátteréhez.

A *differenciáltság* megvalósulása a játékokban és gyakorlatokban való részvétel megengedő pedagógusi attitűd mellett, valamint a viselkedés és megoldások feltétel nélküli pozitív elfogadásával történik. Mindez úgy, hogy az egyénre van bízva annak mértéke, hogy mennyit akar és tud beépíteni a személyiségébe az élmények és tapasztalatok területén. A kontrollt a csoport gyakorolja a normák és a kultúra közös alakításán keresztül. Amint a fenti attitűd által kínált szabadságot megélik a tagok, a differenciáltság igénye a csoportkultúra részévé válik.

Mindemellett a csoportjelenségek aktív értelmezésével a vezető állandó készenlétben van – tudás, játéktudás, intervenciók, beállítódás –, hogy a csoportdinamikai jelenségeknek megfelelően alakítsa programtervét és a foglalkozást. A csoport igényeit és adottságait figyelembe véve a kitűzött célok maradnak, viszont a célok elérésének az útja – játékok, gyakorlatok változtatásával – változik.

A csoport mint munkaforma, mint környezet, mint módszer így válik alkalmassá arra az elvárásra, amit az iskolával szemben M. Nádasi Mária (2001) megfogalmazott: „Az iskola funkciója azonban nem csupán a tudás-elsajátítás segítése, biztosítása, hanem az is, hogy az elsajátított ismeret társadalmilag konstruktív alkalmazását előkészítse. Ennek feltétele az értékes társas élet, a közös élmény, a tapasztalat- és véleménycsere, akár az ismeret-szerzés folyamatához kapcsolódva, akár azon kívül.”

V. Didaktikai feladatok realizálódása a már említett csoportban

A fent leírt csoport nevelő hatását és szervezettségét az is alátámasztja, hogy a didaktikai feladatok kézzelfoghatóan jelen vannak a működése közben. Ennek segítségével még inkább érdemes elgondolkodnunk a csoportok

meghonosításán a hazai pedagógiai gyakorlatban. A fogalmak adaptációjával ugyanakkor ezeknek a csoportoknak a működtetéséhez is kapunk némi információt.

Didaktikai feladat: új ismeretszerzés

Adaptáció: Tapasztalat a játék vagy gyakorlat kapcsán önmagával, társaival és a témával kapcsolatban, melyet az adott foglalkozás fókusza határoz meg.

1. Didaktikai feladat: Alkalmazás

Adaptáció: Társas közegben a játék által nyújtott tapasztalatokat az egyén egy hasonló helyzetben önkéntelenül is felhasználja s a csoport által indukált erőknek köszönhetően a visszatérő szituációkban is, újra és újra átélheti és kipróbálhatja önmagát, hiszen kénytelen az önmegjelenítésre.

2. Didaktikai feladat: Rendszerezés

Adaptáció: A játék- és gyakorlatsor a téma szempontjából egy koherens egészet alkot, s az egyén folyamatos önreflexióra kényszerül, ezáltal rendszerezi a csoporttapasztalatokat. Ebben igen nagy szerepe van a csoportvezetői tudatosságnak, hiszen intervencióival ráirányítja a tagok figyelmét arra, hogy folyamatosan rendezzék és tudatosítsák tapasztalataikat.

3. Didaktikai feladat: Ellenőrzés

Adaptáció: A csoportdinamikai jelenségek folytán a csoportnormák és a csoportkultúra kialakításával a csoport csoportnyomást (ellenőrzést) gyakorol az egyénre. Ez belülről szervezett s nem kívülről irányított.

4. Didaktikai feladat: Értékelés

Adaptáció: A csoport működése során több lehetőséget is rejt az értékelés megvalósulására. A játékok és gyakorlatok után a tagok a tapasztalatok megbeszélésével értékelik saját és társaik munkáját. Ugyanakkor a csoport végén rituálék bevezetésével állandó visszacsatolás történhet a tagoktól egymás és saját munkájukra vonatkozólag, amibe a csoport vezetőjének véleménye szintén beletartozik, de nem a hagyományos pedagógiai értékelés szabályai szerint.

Irodalomjegyzék

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmód-szerek. In: Telkes József (szerk.): Személyiségfejlesztés. Magyar Népművelők Egyesülete. Tatabánya. 1989. 23–50.

Hunyadi Györgyné–M. Nádasai Mária: Pedagógiai tervezés. Comenius Bt. Pécs. 2000.

- Kotschy Beáta: Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1997.
- M. Nádasi Mária: Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt. Pécs. 2001.
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó Magyar Unesco Bizottság. Budapest. 1997.
- Rudas János: Delfi örökösei. Gondolat. Budapest. 1990.
- A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. Szerk.: Hegyesi Gábor–Kozma Judit–Szilvási Léna–Talyigás Katalin. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest. 1997.
- Toseland, R. V. and Rivas, R. F.: An Introduction to Group Work Practice, „Understanding Group Dynamics”. New York, Macmillan Publishing Company, 1984,

Technikai jellegű szabadidős foglalkozások módszertani kérdései

Bevezetés

Szabadidő. Régóta definiált és több tudomány által kutatott területe élünknek. A neveléstudomány szempontjából is jelentős kérdésről van szó. Mégis, tapasztalataim, szakirodalmi tanulmányaim alapján meggyőződésem, hogy napjainkban nem kezeli „értékén” sem a pedagógiai elmélet, sem az oktatásirányítás, de a pedagógiai gyakorlat sem. Pedig, ha a nevelési tevékenység egészét vizsgáljuk, nemigen találunk olyan nevelési feladatot, amelyet ne lehetne megvalósítani a gyerekek és fiatalok szabadidejének céltudatos és tervszerű irányítása kapcsán.

Ha az iskolából indulunk ki – amely a céltudatos és tervszerű nevelés legfőbb színtere –, megállapíthatjuk, hogy az elmúlt néhány évtizedben egy nagyon érdekes jelenség körvonala alakodott, amit a szakirodalom nevelési-oktatási kirekesztődésként definiált (Bábosik, 1999). A jelenség lényege, hogy a mai tradicionális iskola az ismeretek közvetítésére, a tanulási tevékenységre koncentrált, és elhanyagolja azokat a tevékenységformákat (döntően nem ad rájuk lehetőséget), amelyek a nevelési hatás, a nevelés eredményessége szempontjából alapvető fontosságúak lennének. Szakkörök, sportkörök működnek, de ezek nem a tanulók többségét mozgósítják. A mai iskola a tanítás végeztével elküldi a tanulókat, hiszen nincs, aki délután felügyeljen, a szabadidő értelmes eltöltésének feltételeit biztosítsa. Pedig a szabadidő megszervezése kapcsán valamennyi, a nevelés hatékonysága szempontjából lényeges tevékenység biztosítható.

A törvényi szabályozás is ellentmondásos, mert megengedi az iskoláknak szabadidő-szervező alkalmazását, de nem teszi azt kötelezővé. Így a fenntartó és az iskola anyagi lehetőségei és szemlélete határozzák meg, hogy az ezzel a feladattal megbízott kollégák jelen vannak-e az adott testületben. Öröndetes példákkal találkozhatunk, de ma még nem ez az általános.

Külön említést érdemel a napköziotthonok helyzete. A napközi nevelőmunkájának egyik fő feladata, hogy mintát nyújtson a szabadidő értelmes, hasznos eltöltéséhez (Füle, 1978). A törvény értelmében bármilyen tanítói és szaktanári végzettséggel lehet valaki napközis nevelő, ugyanakkor ezen képzések során nem jelennek meg kötelezően például a szabadidő pedagógiai kérdései. Így sajnálatos módon az is előfordul, hogy a napközi is inkább csak a tanulási tevékenységre koncentrált, és gyakorlatilag tanulószobaként funkcionál. A probléma nem mai keletű, Eperjessy Gézáné több mint két évtizede megállapította, hogy „...képzésük nem megoldott, szaklapjuk nincs...” (Eperjessy, 1981, 23. o.). Ez ügyben azóta sem sikerült előrelépni, így szomorú, de igaz a következő napközivel kapcsolatos megállapítás: „...ha egy szakmai területet nem ápolunk, az feledésbe merül, elszorvad” (Lakatos, 1999, 11. o.).

A szabadidő hasznos eltöltésének kérdése – mint ahogyan a nevelése is – természetesen túlmutat az iskola keretein. Igények és problémák mára megfogalmazódtak a családi neveléssel (Hoffmann, 1997), a gyermekvédelemmel (Struszné, 1997), a büntetés-végrehajtási neveléssel (Módos, 1998), a reszocializációval (Volentics, 1996) kapcsolatosan, hogy csak néhány területet említsek.

Jelen tanulmánynak nem célja a szabadidő nevelési jelentőségének teljes körű feltárása, a fenti példák segítségével a kérdés fontosságára kívántam utalni. Összességében úgy gondolom, e vázlatos áttekintés is mutatja, hogy társadalmi jelentőségű kérdéssről van szó.

Ha szétnézzünk a könyvpiacra, sok ötletadó munkát találunk szinte minden korosztály számára, az origamitól a népi kismesterségekig, a kézimunkától a barkácsolásig.

Ezek a többnyire igényesen elkészített művek ötletadóként jól használhatóak. Leírják, és általában illusztrálják, hogy egy-egy tárgy vagy modell hogyan, milyen lépések mentén készíthető el eredményesen. Ugyanakkor természetesen nem szólnak arról (nem azzal a céllal írták őket), hogy pedagógiai szempontok alapján, módszertanilag hogyan épüljön fel egy sikeres foglalkozás. Véleményem szerint az erre vonatkozó irodalom szegényes, részben korszerűtlen. Pedig a szabadidő irányításának, a foglalkozások tervezésének és lebonyolításának megvannak a sajátosságai és nehézségei.

A szabadidő sajátossága az önkéntesség és a választás lehetősége. Az önkéntesség és a szabad választás meg kell, hogy jelenjen akkor is, ha úgy mond „irányított” vagy „kötött” szabadidőről van szó!

Ebből adódóan nevelőként semmiképpen sem élhetünk „kényszerítő” eszközökkel – még a napköziben sem –, mert a részt vevők kényszerként fogják megélni a történeteket, és ez negatív érzelmeket kelt még akkor is, ha egyébként érdekes és hasznos tevékenységről van szó. A részt vevőket tehát

meg kell nyerni, és olyan élményhez juttatni, hogy a következő foglalkozásra is eljöjjenek, és aktívan, örömmel vegyenek azon részt.

Ez a gondolatmenet elvezet a tanulmány témájához. Meggyőződésem, hogy a részt vevők megnyerése és élményhez juttatása csak szakmailag korrekt módon megtervezett és kivitelezett, a lehetőségeken belül választást biztosító foglalkozások segítségével lehetséges.

Szabadidős tevékenységek tervezésének és lebonyolításának mozzanatai, módszerei

Minden tervszerű pedagógiai tevékenység esetén alapvetően három mozzanat megléte a tartós eredményesség kritériuma.

- I. Tervezés, előkészítés
- II. A foglalkozás lebonyolítása
- III. A nevelő önértékelése, illetve a foglalkozás tapasztalatainak megbeszélése

E mozzanatok a későbbiek során kifejtésre kerülnek, azt azonban érdemes már itt leszögezni, hogy hosszabb távon nem lehet eredményes semmilyen pedagógiai tevékenység, amely bármelyik mozzanatot elhanyagolja! Tapasztalataim szerint a legtöbb probléma a tervezés, előkészítés és az önértékelés kapcsán adódik. Az első alapvetően a sikeresség záloga, a harmadik a fejlődés, a rugalmasságé, a változtatni tudásé. Ezek alapján a technikai jellegű szabadidős foglalkozások felépítése a következőképpen alakul:

I. Tervezés, előkészítés

- I.1. A cél meghatározása
- I.2. A tevékenység kiválasztása
- I.3. Eszköz- és anyagbiztosítás
- I.4. Mintadarab (tárgy vagy modell) elkészítése

II. A foglalkozás lebonyolítása (Füle, 1978)

- II.1. Célkitűzés, motiváció
- II.2. Munkacsoportok megszervezése
- II.3. A használandó eszközök bemutatása, baleset-megelőzés
- II.4. A munkafolyamat lépéseinek megbeszélése
- II.5. Eszközök, anyagok kiosztása
- II.6. A munkafolyamat elvégzése, a tárgy vagy modell elkészítése

- II.7. A részt vevők munkájának értékelése
- II.8. Eszközök, maradék anyagok összegyűjtése
- II.9. Rendrakás, takarítás
- II.10. Tisztálkodás
- II.11. A következő foglalkozás témájának megbeszélése

III. A nevelő önértékelése, illetve a foglalkozás tapasztalatainak megbeszélése

- III.1. A közösen irányított tevékenység tapasztalatainak megbeszélése, illetve önértékelés.

I.1. A cél meghatározása

A tudatos pedagógiai tevékenység egyik alapvető kérdése, ugyanakkor minden gyakorló nevelő tudja, hogy nem könnyű feladat. Nehézsége abban rejlik, hogy csak a konkrét, megvalósítható, mérhető cél a jó cél. Minden kitűzött cél esetében érdemes rögtön végiggondolni, hogy hogyan, milyen eszközzel tudom majd megmérni megvalósulását. A technikai jellegű foglalkozásoknál sokféle cél kínálkozik a finommotorika, a manuális készség fejlesztésétől a szociális készségek, az együttműködési készség fejlesztéséig. Fontos, hogy a célkitűzés valóban ebben a fázisban történjen, egy tevékenységhez utólag célokat keresni már nem jelent igazi céltudatosságot! Természetesen egy foglalkozással több célt is megvalósíthatunk.

I.2. A tevékenység kiválasztása

Az adott tevékenység kiválasztását többféle szempont is befolyásolja. Először is az, hogy milyen célt tűztem magam elé. Ha például a részt vevők együttműködési készségét kívánom fejleszteni, nyilván olyan tevékenységet kell választanom, amit az adott körülmények között együttműködve, munkamegosztásban tudnak majd megoldani. A kiválasztásnál figyelembe kell venni a lehetőségeket, a várható körülményeket. Fontos, hogy a rendelkezésre álló idő stb. ismeretében mindig a realitások talaján maradjunk! Elengedhetetlennek tartom az életkori sajátosságok ismeretét és figyelembevételét. A kiválasztásnál, de az egész tervezés során vegyük figyelembe az aktualitásokat (évszakok, közelgő ünnepek). Legyenek a foglalkozások változatosak. Végül egy, a szabadidős jelleg szempontjából fontos kérdés, a tervezésnek ebbe a fázisába, ha lehetőségünk van rá, már bevonhatjuk a részt vevőket. Ehhez persze előrelátás kell, de ha tudom a célokat, ahhoz többféle tevékeny-

séget is felkínálhatok, döntsük el közösen, hogy mit készítsünk majd a foglalkozáson.

I.3. Eszköz- és anyagbiztosítás

A tervezésnek ebben a szakaszában először is végig kell gondolni, hogy milyen eszközökre és anyagokra lesz szükségünk. És azt is, hogy hogyan fogjuk biztosítani. Mi az, ami a rendelkezésünkre áll, kitől mit kell kérnünk. Az is gyakran előfordul, hogy maguk a részt vevők kell, hogy hozzák magukkal. Megfontolandó, hogy pénzt szedünk-e össze és mi vásároljuk meg, vagy a részt vevők hozzák a foglalkozásra. Természetesen erről időben korrekt tájékoztatást kell adnunk a potenciális részt vevők felé. A tapasztalat mondatja velem, hogy a foglalkozásra mindig vigyünk magunkkal tartalékba néhány plusz eszközt, anyagot! Nem szerencsés, ha valaki azért nem tud dolgozni, mert elfelejtett valamit elhozni.

I.4. Mintadarab (tárgy vagy modell) elkészítése

Erről a lépésről hajlamosak vagyunk megfeledkezni, pedig nagyon fontosnak tartom. Kettős funkciója van. Egyrészt bármilyen egyszerűnek tűnik is egy tárgy elkészítése, hogy milyen nehézségei vannak, az csak akkor derül ki, ha megcsinálom. Eközben tapasztalhatjuk meg, hogy melyek azok a mozzanatok, amelyek valamilyen problémát rejtenek. Ha nekem nehézséget okoz, biztosan azt fog a gyerekek is. Erre viszont fel tudok készülni, már előre tudom, hogy ott részletesebben kell magyaráznom, vagy több segítséget kell nyújtanom. Másrészt az előre, esztétikusan, pontosan elkészített modell bemutatása motivációs erővel bír. Az elkészítés a foglalkozás felépítésének megtervezésére is alkalmat ad.

II.1. Célkitűzés, motiváció

Csak a jól motivált tevékenység lehet igazán sikeres, különösen igaz ez a szabadidős foglalkozásokra. Tapasztalatom szerint maga az a tény, hogy kötetlenebb formában tevékenykedhetnek a gyerekek, már önmagában motivációs erővel bír. Ennek ellenére különös gondot kell fordítani erre a mozzanatra. Számtalan lehetőség adódik a motivációra, ezek közül csak néhány jellemzőt említenék. Az előre elkészített „mintadarabok” bemutatása. (Szándékosan használtam a többes számot. Szerencsés ha nem csak egyféle dologgal készülünk. Lehet, hogy csak apróságokban különböznek, de ha lehet, ekkor is biztosítsunk választási lehetőséget). Beszélgetés az esetleges aktualitásokkal kapcsolatban. Valamilyen ajándékozási szándék. Rövid történetek, mesék, amelyek az adott tevékenységhez köthetőek stb. A lényeg, hogy fel-

keltsük a részt vevők érdeklődését és a témára irányítsuk a figyelmet. Érdemes rá időt szánni, megéri a fáradságot!

Célkitűzésként természetesen nem a magunk elé tűzött célokkal kell megismertetni a részt vevőket (mit szeretnénk fejleszteni stb.), azt kell tudatosítani, hogy a részt vevők elé milyen célokat tűztünk ki, hová szeretnénk eljutni a foglalkozás végére.

II.2. Munkacsoportok megszervezése

Csak abban az esetben feltétlenül szükséges, ha az adott tevékenység során kooperációra is sor kerül a részt vevők között. A csoportképzés problémáira, lehetőségeire itt nincs mód részletesen kitérni. Ha jól ismerjük a részt vevőket, tudatosan alakíthatunk csoportokat, hogy az együttműködők felkészültsége, képességeik jól kiegészítsék egymást. Ha nem, akár szimpátia, szabad választás alapján is alakulhatnak a csoportok. Ne feledjük, szabadidőről van szó!

II.3. A használandó eszközök bemutatása, baleset-megelőzés

Megint egy olyan mozzanathoz érkeztünk, amely a gyakorlatban, de a módszertani munkákban is gyakran kimarad, nem fordítunk rá elég figyelmet. A használandó eszközöket mindig be kell mutatnunk, annak helyes használatával együtt. Érdemes tájékozódni, hogy a részt vevők mennyire ismerik az eszközt, annak használatában mennyire jártasak. Ennek megfelelően kell eldönteni, hogy milyen mélységig megyünk bele a bemutatásba. Ha a részt vevők számára új, még nem használt eszközről van szó, időt kell rá szánni, be kell mutatni a használatát. Ekkor a begyakorlásra is lehetőséget kell biztosítani, mielőtt a valódi munkához kezdenénk.

A baleset-megelőzés kérdését gyakran azért hanyagoljuk el, mert viszonylag egyszerű eszközt használunk. Pedig itt többről van szó. Véleményem szerint valamennyi foglalkozásnál, ahol eszközt használunk, fontos nevelési cél annak a szokásnak a kialakítása, hogy amikor eszközt vesznek a kezükbe, mindig jusson az eszükbe, hogy azzal kárt is okozhatnak önmagukban és környezetükben. A kérdés fontosságát az időnként megjelenő baleseti statisztikák is aláhúzzák, amelyek a háztartási balesetek ijesztően nagy számáról tudósítanak. Az eszközhasználatnál mint baleseti forrásnál alapvetően két problémát látok, függetlenül attól, hogy az eszköznek milyen sajátosságai vannak. Az egyik, hogy az eszközt csak arra használjuk, amire való. Különösen kisebb gyerekekre jellemző (természetes életkori sajátosság), hogy a kezükben minden játékszerré válik. A másik, hogy meghibásodott eszközt, szerszámot soha ne használjunk. Legalább erre a két dologra mindig hívjuk fel a figyelmet, függetlenül attól, hogy éppen egy túról, ollóról, vagy valamilyen bonyolultabb eszközről van szó.

II.4.A munkafolyamat lépéseinek megbeszélése

A munkafolyamat legfontosabb mozzanatait tisztázni kell. Ebbe bevonhatjuk a részt vevőket is. Ha valaki csinált már ilyet, hagy mondja el ő, esetleg ötletbörzét is tarthatunk. Ha hosszabb, bonyolultabb a feladat, feltétlenül meggondolandó, hogy részekre bontsuk, és ne egyszerre akarjuk végig tekinteni. Mire a végére érünk, egy részét már elfelejtik.

II.5. Eszközök, anyagok kiosztása

Először is egy „arany szabály”. Amíg mondandóm, az egész csoportot érintő megbeszélésről van szó, addig semmit ne adjunk kézbe, mert attól kezdve már nem mi vagyunk a figyelem középpontjában. Ez nem mindig megoldható. Például ha folyamatosan változik a részt vevők köre. Ilyenkor arra kell készülni, hogy külön-külön kell mindenkivel megismertetni a legfontosabb információkat. Ilyenkor általában nem elég egy foglalkozásvezető. A kiosztásba besegíthetnek maguk a részt vevők is.

II.6. A munkafolyamat elvégzése

Ha a megelőző lépéseket szakszerűen elvégeztük, általában gördülékenyen folyik a munka. A foglalkozásvezetőnek az a feladata, hogy a részt vevők között legyen, segítsen, ahol kell, és folyamatosan pozitívan megerősítsen. A segítségadásba bevonhatók az ügyesebb részt vevők is, akik már elkészültek. Ők kaphatnak plusz feladatokat is. A munka alatt szólhat a témához kapcsolódó, vagy más nem zavaró zene.

II.7. A részt vevők munkájának értékelése

Az értékeléssel kapcsolatosan elmondhatjuk, hogy általában fontos a nevelő értékelő magatartása. Vagyis az értékelés mint feladat nem korlátozódik erre a mozzanatra. Ettől függetlenül soha ne maradjon el ebben a formában sem!

Sokféleképpen megoldhatjuk, akár egyenként, akár csoportosan értékelhetünk, de szerepet kaphat a részt vevők önértékelése is. Egy a fontos, mindenképpen pozitív kicsengése legyen a részt vevők számára!

II.8. Eszközök, maradék anyagok összegyűjtése

Megint csak nevelési jelentőséggel bíró kérdésről van szó. A részt vevők szokjanak hozzá, hogy összehajtogatják a munka végeztével. Ha ügyesen irányítottuk a munkát, elképzelhető, hogy a felhasznált anyagok további felhasználásra kerülhetnek. Gyűjtsük őket össze, takarékosagra nevel.

II.9. Rendrakás, takarítás

Ugyanaz elmondható, ami az előző mozzanatnál. Az esztétikus, pontos munkavégzés része, önkiszolgálásra nevel.

II.10. Tisztálkodás

A munka jellegétől függően el is maradhat. Ha ragasztóval, festékekkel, fával, fémmel dolgozunk, feltétlenül adjunk rá lehetőséget. Hogy hogyan biztosítható, arra már a tervezés során gondolni kell.

II.11. A következő foglalkozás témájának megbeszélése

Nyilván akkor kínálkozik rá lehetőség, ha több foglalkozásban gondolkodunk. Akkor viszont ne hagyjuk ki. Feltétlenül vonjuk be a részt vevőket, mérjük fel igényeiket.

III.1. A közösen irányított tevékenység tapasztalatainak megbeszélése, önértékelés

Előfordul, hogy többen tarják a foglalkozást, de ha önállóan dolgoztunk, akkor is a foglalkozást követően minél hamarabb gondoljuk át az egész folyamatot! Kitűzött céljaink hogyan valósultak meg, mi okozott sikerélményt, mit csinálnánk másképpen legközelebb. Mai szóhasználatnál élve, munkánk „minőségbiztosítását” jelenti ez a mozzanat, soha ne maradjon el!

Végezetül még egyszer szeretnék hangot adni annak a meggyőződésnek, hogy csak az alaposan végiggondolt, megtervezett és szakszerűen lebonyolított foglalkozások jelenthetik a siker zálogát a szabadidőben történő neveléssel kapcsolatosan, függetlenül attól, hogy osztályfőnökként, napközis nevelőként, szociálpedagógusként, vagy szabadidő-szervezőként tevékenykedünk.

Felhasznált irodalom

- Balázi Zoltánné dr. és munkatársai: Szabadidős tevékenységek. Kézikönyv és módszertani segédlet a kismesterségek oktatásához. Eötvös József K., Budapest, 1997.
- Bábosik István: A cigány tanulók oktatási-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei. In: dr. Bábosik István és Rácz Sándor (szerk.) Romapedagógia. ELTE BTK. Budapest. 1999.
- Eperjessy Gézánné dr.: Mire jó az egésznapos nevelés? Tankönyvkiadó. Budapest. 1981.
- Füle Sándor dr.: Nevelőmunka az általános iskolai nevelőotthonokban. Tankönyvkiadó. Budapest. 1978.

- Hoffmann Judit: A szabadidő pedagógiai és gyógypedagógiai kérdései. Szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs. 1997.
- Lakatos Mihály: Cigány gyermekek nevelése és a napköziotthon pedagógiája – egy cigány pedagógus gyakorlatában. OKKER K. Budapest. 1999.
- Módos Tamás: Büntetés-végrehajtási nevelés. Rejtjel K. Budapest. 1998.
- Strauszné Simonyi Erzsébet: Gyermek- és ifjúságvédelem. Comenius Bt., Pécs. 1997.
- Volentics Anna: Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tk. Budapest. 1996.

CZÖVEK ANDREA

Az iskolai gyermekvédelem pedagógiai és társadalmi összefüggései

I. A téma bemutatása

A szakirodalom támogat a feltevésemben, miszerint átrendeződik a tanárszerep (Komenczi 2001, Fehér 1999, Zétényi 1997, Ormai 1997).

A gyermekvédelem oldaláról igyekszem vizsgálni a tanárszerep szükséges változásának irányát és módját, amit azért tartok fontosnak, mert az iskola valóban stratégiai pontja lehetne a prevenciós szemléletű gyermekvédelmi koncepciónak.

Az elmúlt évtizedben új törvényi szabályozások jelentek meg, melyek érintik a tanárképzést, a közoktatást. Szemléletváltás volt, megjelent az új gyermekvédelmi törvény is.

A gyermeki jogok egyezményével és a gyermekvédelmi törvénnyel összhangban a közoktatási törvény előírja, hogy az iskolák nevelési programjának tartalmaznia kell gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatokat, szociális készségek és képességek kibontakozását segítő programokat, közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat. Meghatározza a szülő, gyermek, pedagógus együttműködési formáinak bővítését, a gyermekvédelmi intézményekkel való együttműködést, és előírja gyermekvédelmi felelősök foglalkoztatását minden iskola részére.

A gyermek mindenképp felett álló érdeke akkor érvényesül, ha a törvények szellemét követve nem csupán különálló programként szerepelnek ezek a tevékenységek, hanem a tanóra megszervezése is eleve úgy történik, hogy az oktatás személyre szabott, differenciált, és ha a különböző kompetenciák elsajátítása a szakórákon is meghatározó.

Az iskolai szervezet hagyományaiban és a hagyományos pedagógusi tevékenységben nem szerepel ez a sajátos gyermekvédelmi tudásanyag (Budai 1996).

A gyermekvédelmi szemlélet és tevékenység oktatási intézménybe való beépülése speciális tudást feltételez a pedagógusok részéről, melyre fel kell készíteni őket.

Elő kutatásunk alapján, melyet a Heves Megyei Pedagógiai Intézet iskolai gyermekvédelmi pedagógus továbbképző programjain rész vett pedagógusok körében végeztünk, azt mondhatjuk, hogy a gyermekvédelmi tevékenység helye az iskola struktúrájában nem körülírt, a vezetés részéről nincs erre kidolgozott értékelési rendszer, a pedagógusok nem rendelkeznek a szükséges társadalmi, szociális ismeretekkel, hiányos, kiegészítésre szorul pedagógiai kultúrájuk. Egyre több gyermekcsoporttal kapcsolatban érzik magukat inkompetensnek a jelzett kutatás interjúadatai alapján.

Regionális kutatásunk (PHARE 2001) azt a tendenciát látszik megerősíteni, hogy a szerepbetöltő, vagyis a pedagógus egyre nehezebben birkózik meg a vele szemben támasztott új követelményekkel.

A felsőoktatás lépéshátrányban van a kompetencia fejlesztését támogató tananyag kidolgozásában.

Azt igyekszem vizsgálni, hogy milyen szakmai tevékenység, illetve milyen, az új szerepelvárásnak megfelelő speciális, a tanári kompetencia fejlesztését segítő technika lehet hatékony az átrendeződő tanárszeretnek való megfelelésben, illetve hogyan növelhető a szerepbetöltők eredményessége.

A pedagógusszerepre és szerepbetöltőre vonatkozó kutatások feldolgozásából megkonstruálható egy, a gyermekvédelmi elemekkel bővült normatív elvárásrendszer, és az ehhez rendelhető, az új szerepelemeknek megfelelő, kompetenciafejlesztő tudásanyag.

A tényszerűen meghatározott szerepelvárások a hagyományos tanárszeretpéhez illeszkedően, azokat bővítve a szerepbetöltő és az iskola számára is eredményesebb pályabetöltést tesznek lehetővé.

II. Elvárások a pedagógussal és az iskolával mint gyermekvédelemmel is foglalkozó intézménnyel szemben

II.1. A jog nyelvén megfogalmazott elvárások

A társadalmi változások és az Európai Unióhoz való csatlakozási szándéka az országnak törvényi változásokat is eredményezett az oktatás és a gyermekvédelem területén, és e két területen egyben szorosabbra is húzta az együttműködési kötelezetket.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény beszél arról, hogy az iskola nevelési programjában szerepelni kell az alábbiaknak:

- Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok.

- Közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok.
- Tehetség, képesség kibontakozását segítő tevékenységek.
- A szülő, tanuló és pedagógus együttműködésének kibővített formái.
- Lehetőséget kell biztosítani a szülői és gyermeki jogok érvényesítésére.

A gyermekek jogairól és védelméről szóló 1997. évi XXI. törvény határoz meg olyan elemeket, melyeket be kell építeni a közoktatás tevékenységi körébe:

- A gyermeknek joga van beleszólni minden személyét és vagyonát érintő kérdésbe.
- Komplex, differenciált, egyéni gondoskodásra, nevelésre van joga a gyermeknek.
- Tilos a gyermek mindennemű megkülönböztetése.
- A nevelésnél figyelembe kell venni a gyermek vallási, etnikai, kulturális hovatartozását.
- Az iskolának együtt kell működnie a gyermekvédelmi intézményekkel.
- A nevelésben a gyermek mindenek felett álló érdekét kell figyelembe venni.

A törvények által meghatározott feladatokat csak vázlatosan soroltam fel, kiemelve az iskolai gyermekvédelemhez kapcsolódó részeket.

Ha végignézzünk ezeken az új közoktatásra is vonatkozó elveken és elvárásokon, azt állapíthatjuk meg, hogy ezekkel a tevékenységekkel egyben bővülnek a tanárszerep szerepelei.

II.2. Társadalmi változások okán megjelent elvárások

A társadalom az iskolától hagyományosan elvárja, hogy ne csak tudást adjon át, hanem neveljen is. Készítse fel a gyermeket az egyénileg és társadalmilag is sikeres életre. Az elmúlt években, a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartásminták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség, így egyrészt egyszerűbb volt a pedagógiai szerepellátás, másrészt egyes társadalmi csoportok és gyermekeik helyzete is nehezített. A társadalomban végbemenet értékvtás követése egyes társadalmi csoportok számára nehezített, és ez különösen érvényes azokra, akik a társadalmi munkamegosztás struktúrájának alján helyezkednek el (Ludányi 2000).

Az iskola és a szerepbetöltő (pedagógus) hagyományos szerepéhez tartozik a társadalom által elfogadott érték-, és normaközvetítés, azonban a rendszerváltást követően nem alakult ki ennek egy egységes és általános rendszere, amit az iskola közvetíthet.

A politikai életben megjelent pluralizmus beszivárog az oktatási intézményekbe, így a pedagógustól is többféle kultúra szokásaihoz való igazodást várnak, kibővült pedagógiai kultúrával működő oktatói tevékenységgel (Zrinszky 2002).

II. 3. Az iskolát körülvevő mikrotársadalom elvárásai

A közoktatás kötelező jellegű, és az iskolakötelezettség életkora is kitoldódik. Mégis az önkormányzatok számára fontos, hogy az iskolák racionálisan működjenek, vagyis legyen megfelelő számú diákjuk. Így az iskola egyfajta szolgáltatóként kell, hogy működjön, méghozzá azoknak az igényeknek megfelelően, amit inputként az iskola környezete meghatároz. Az iskola nevelési-oktatási programjának olyan tevékenységet, szolgáltatást kell meghatározni, ami „behozza” a környék tanköteles korú gyerekeit az intézménybe. A gyermekvédelmi feladatok meghatározása ezzel párhuzamosan szintén úgy kell, hogy történjen, hogy figyelembe vegye a szülők igényét. Nem mindegy tehát, hogy az iskola környezete melyik társadalmi rétegből áll.

Gyermekvédelmi szempontból elvárásként jelenik meg, hogy az iskola tartsa a kapcsolatot a társintézményekkel a gyermek érdekében, különös tekintettel a gyermekjóléti szolgálatokra. A szereppartnerek, együttműködő partnerek száma nő.

A tananyag korszerűsítésének kényszere is érezhető, hisz egyszerre kell megfelelni az európai uniós elvárásoknak és teljesítőképes tudást kell biztosítani. Ennek megvalósítása igényli a tanulók szociokulturális hátterének figyelembevételét, ennek jellemzőinek ismeretét és beépítését a nevelői és oktatói tevékenységbe.

II.4. A pedagógusszereppel szembeni elvárások

A pedagógus hagyományos szerepe átértékelődik, bővül. A szülőkkel való kapcsolatában egy „nevelőpartner” szerep kialakítása látszik szükségesnek (Zrinszky 1994). Az eddigi szemlélet, mely szerint a tanár szakmai tudása feljogosítja őt, hogy a szülőnek tanácsot adjon nevelési elvekben, átalakul egy egyenrangúbb, együttműködő kapcsolattá, a pluralizmus elveinek megfelelően.

A tanár-diák kapcsolatban is szükségesnek látszik a változás, ami nyugaton a '60-as években végbe is ment. Ahogy Zrinszky fogalmaz, „...az iskola kivált a többi életterünkéből, külön világot alkotott, sajátos érték- és normarendszere inkább építkezett tulajdon hagyományaiból, mint a lassan változó külvilágéból, noha rejtetten mindig ott hatottak a gazdasági, társadalmi és politikai környezet dinamikusabb tényezői. Az izolált iskolában szinte korlátlan úr lehetett a pedagógus, nem is szólva a nagyhatalmú iskolaigazgatóról. Ezt a szerepfölényt lényegében rengették meg a 60-as évek végén Nyu-

gat-Európában a diákok emancipációs mozgalmi.” (Zrinszky: A tanárszerep és változásai, ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék Bp., 1994. 16. o.)

Ez a változás már csak történelmi hagyományainknál fogva sem igazán jelent meg a magyar iskolarendszerben, noha az iskolafajták pluralitása ebben a tekintetben is nyújt választási esélyt.

A kollégákkal való kapcsolat is más minőséget igényel. A kollegális szerepviszonyokban a koordináció megvalósítása szükséges, vagyis, hogy legyen együttműködés a nevelési szinterek között.

Az oktatás terén jelentkeznek elvárások. Az információs társadalom kihívásaival való lépéstartás, a ma is erős frontális osztálymunka felváltása a módszertani sokszínűséggel, a differenciált, tanulóközpontú megközelítés mind szakmai elvárásként jelentkezik a pedagógusokkal szemben.

Az iskola egy kreatív szervezetté kell, hogy váljon, ahol a tanári tevékenység nem külső elvárás, hanem belső szakmai kíváncsi.

Ez a talán nem teljes körű elvárásrendszer, illetve az ennek való megfelelés szükséges a gyermekvédelmi szemléletű iskola megvalósításához, ahol a gyermekek érdekei, szükségletei nem különálló tevékenységként valósulnak meg, hanem egy szakmai együttműködés révén a komplex oktatási és nevelési tevékenység során. A felsőoktatás, tanárképzés lépéshátrányban van a pedagógusjelöltek ilyen irányú felkészítésében.

III. A gyermekvédelmi elemekkel bővült tevékenységre felkészítő pedagógusképzés irányát meghatározó tényezők

Az eddigiekben felsorolt elvárások alapján a következő tényezők figyelembevételével lehet hatékony a gyermekvédelmi elemekkel bővült pedagógusképzés:

- Nő az együttműködő, és szereppartnernek száma (más intézményekkel való együttműködési kötelezettség).
- Bővül a pedagógustól elvárt tevékenység, és ezzel a szerepelemek is bővülnek (szakmai öndefiníció újrafogalmazása).
- Szükséges a módszertani sokszínűség (hagyományos pedagógiai mellett szociális módszerek is).
- Differenciált és tanulóközpontú megközelítés szükségessége (szemléltetváltás).
- Szükséges a szakmai autonómia és kreativitás erősítése, amelyek ki-fejlesztését az előző évtizedek centralizált irányítása nem segítette.
- A szaktantárgyi és tanári képesítést segítő pedagógiai, pszichológiai ismereteken túl új irányú tudást is feltételez (pl. elméleti és gyakorlati szociális ismeretek).

- Kritikus és önkritikus gondolkodás és önreflexió képessége (a hagyományos alá-fölrendelt helyzet a diák és tanár között módosul).

Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével és az 1998-as tanári képesítési rendelettel összhangban meghatározható, hogy a pályán lévő pedagógusoknak és a tanárképzésben részt vevő pedagógusjelölteknek a képzés, illetve továbbképzés milyen témájú képzési tematikával segítheti a gyermekvédelmi elemekkel bővült pedagógusi tevékenység eredményességét a pedagógusok és az iskola számára egyaránt.

IV. A gyermekvédelmi elemekkel bővült pedagógusképzés lehetséges elemei

- A tanulók órai és tanórán kívüli munkájának hatékony és differenciált irányítására való felkészítés (pedagógiaikultúra-fejlesztés, szabadidő-pedagógia stb.).
- Gyermekvédelmi szemlélet átadása (alapelvek, gyermeki jogok).
- Szociális és családgondozói gyakorlati módszerek oktatása.
- A szakmai öndefiníciót és önreflexiós képességét segítő szakmai képességfejlesztő, önismereti elemeket tartalmazó szemináriumok beépítése a képzésbe.
- Tanácsadói kompetencia fejlesztése (módszerek, ismeretek).
- Kooperatív munkára alkalmassá tevő képességek, személyiségelemek fejlesztése.
- A gyermekvédelmi intézményrendszer ismerete.
- A társadalmi újratemelődési folyamatok oktatása (eltérő társadalmi csoportok iskolához, oktatáshoz való viszonya, az oktatás jelentősége a társadalmi mobilitás szempontjából stb.).
- Eltérő társadalmi csoportok szociokulturális differenciáinak ismerete és ehhez kapcsolható pedagógiai módszerek.
- Differenciált oktatást lehetővé tevő pedagógiai kultúra és módszerek bővítése, a szociális szférából átvett elemekkel is.

Sok helyen vitatott kérdés, hogy a különböző szempontokból bővült elvárás-rendszernek való megfelelés racionálisan elvárható követelmény-e a pedagógustársadalomtól. Hiszen ezek jelentős terhet rónak a korábbi évek kívánalmaival szemben a mai szerepbetöltőkre.

Úgy gondolom, a megfelelően felépített képzési struktúra és konkrét módszertani és önismereti elemekkel bővített tematika lehetőséget biztosíthat olyan szakmai kompetencia megszerzéséhez, amely a hagyományos pedagógustevékenységhez és -szerepekhez illeszkedik, így könnyebben adap-

tálható. Így lehetségessé és könnyebbé válhat az új, kibővült elvárásoknak való megfelelés is.

Emellett szükségesnek gondolom egy szociális kompetenciával bíró szakember jelenlétét az iskolában, aki koordinálja a gyermekvédelmi tevékenységeket. Emellett pedig ellát olyan feladatokat, amelyek kívülesnek a pedagóguskompetencián. A közoktatási törvény előírja minden iskolában a félállású gyermekvédelmi felelős foglalkoztatását.

V. A gyermekvédelmi felelős helye az iskolában

Az iskola mint a gyermekvédelem színtere sok előnyt és hátrányt hordoz magában. Érdemes ezeket végiggondolni ahhoz, hogy a gyermekvédelmi feladatokat ellátó pedagógus, szociálpedagógus eredményes legyen a munkájában.

A gyermekek az iskolában töltik napjaik jelentős részét, nem kell őket külön felderíteni. Elérhetők, befolyásolhatók, segíthetők. A pedagógus külön idő és erőfeszítés nélkül találkozhat velük.

Az ifjúság szociális válsághordozó, kedvezőtlen szociális, gazdasági, családi és iskolai hatások, az érték- és normaválság, családok életvezetési problémái mind lecsapódnak a gyermekeken. Ezek káros hatása mind megjelenik az iskolában. Látszik a gyermek teljesítményén, viselkedésében és iskolai kapcsolataiban.

A gyermekről többoldalú információt lehet szerezni. Megismerhetjük szüleivel való kapcsolatát, az osztályban betöltött szerepét, a kortársakkal és a felnőttekkel való viszonyát, szokásait, hangulatváltozásait, ápoltságát, problémahelyzetben való reakcióit stb.

A gyermek „hogyléte” erőfeszítés nélkül nyomon követhető. Figyelemmel kísérhetjük az iskolai teljesítményének változásait, iskolai kapcsolatainak módosulásait, fizikai állapotának változásait.

A szülő is könnyebben elfogadja a kapcsolattartást az oktatási intézményen keresztül, ami nem csak krízishelyzetben vehető igénybe.

Sokszor jelent problémát, hogy éppen azok a szülők nem tartják a kapcsolatot mégsem az iskolával, akiknek a gyermekével gondok vannak.

Az iskolában mint bürokratikus intézményben, annak hagyományában nem szerepel a segítő (gyermekvédelmi felelős), ezért az intézményes hatalomból nem részesül, a vezető jóindulatára van bízva. Az intézmény többnyire emiatt nem biztosítja a feltételeket.

A segítőtől (gyermekvédelmi felelőstől) valamilyen markáns teljesítménytöbbletet követelnek, hatékonyabbat, mint az oktatásban részt vevő pedagógustól, viszont valójában szkeptikusak velük szemben.

Ha jól működik, a pedagógus identitását, kompetenciáját kérdőjelezi meg.

VI. A gyermekvédelmi felelős eredményessége és javasolt tevékenységei

- A gyermekvédelmi felelős számára fontos, hogy meghatározza a helyét az iskola rendszerén belül.
- Hatékonysága attól függ, hogy mennyire képes a rendszerrel bármilyen kapcsolatba kerülő többi embert informálni a feladatról, szerepéről. Mennyire képes ezeknek az embereknek az igényeit elfogadni, és hogyan tud munkájával eleget tenni ezeknek az elvárásoknak.
- Tisztában kell lennie az iskola és körzet oktatáspolitikájával, és az erőterekkel. Meg kell határozni, hogy merre keresse azokat a kapcsolatokat, melyek a feladat ellátásához szükségesek. Ha megkísérel azoknak a támogatása nélkül dolgozni, akik kezében van a hatalom, a tevékenysége eredménye frusztráció, az erőfeszítése eredményei pedig minimálisak.
- Ha időt fordít arra, hogy a közösségi intézményekkel megfelelő kapcsolatot tartson fenn, megváltoztathatja esetleges kedvezőtlen pozícióját.
- Az eredményesség feltétele az észrevehetőség. A gyermekvédelmi felelős akkor tud megfelelni, ha az iskola vezetése, a tanárok és a többi iskolai dolgozó ismeri őt. A gyerekeknek és a szülőknek is ismerni kell, tudniuk kell, milyen kérdésekkel fordulhatnak hozzá. Az észrevehetőség elérhetőséget is feltételez (Budai 1996).

Fel kell mérni a rendszerből adódó szükségleteket, és olyan programokat kell kidolgozni, amelyekkel ezeket kielégíti.

Ehhez kapcsolódó javasolt tevékenységi köre a gyermekvédelmi felelősnek:

1. Általános prevenció
 - Hasznos szabadidős tevékenység megszervezése, biztosítása.
 - Gyermekek mindenkori érdekképviselete.
 - Mentálhigiénés programok bevezetésének szorgalmazása, szervezése.
2. Hátrányos helyzetű gyerekekkel való tevékenysége
 - Az osztályfőnök bevonásával a hátrányos helyzetű gyerekek felmérése, nyilvántartásba vétele, a hátrány típusának mérlegelése. További teendőkre javaslattevés, terv készítése.
 - Szabadidő megszervezése.
 - Célzott mentálhigiénés programok szervezése a számukra.
 - Szociális ellátások számbavétele (iskolai szociális ellátás, állami.

3. Veszélyeztetett gyerekekkel való tevékenység
- Nyilvántartásba vétel, veszélyeztetettség típusának, súlyosságának mérlegelése. Egyeztetés a gyermekjóléti szolgálattal.
 - Szociális ellátások számbavétele.
 - Szakember felkérése az együttműködésre.
 - Drog- és bűnmegelőző programok szervezése
 - Célzott fejlesztő foglalkozás megszervezése.

Az oktatási intézmény együttműködhet, és bizonyos esetekben együtt kell, hogy működjön más intézményekkel, szakemberekkel. A legfontosabb társintézmény a gyermekjóléti szolgálat, amellyel a gyermek veszélyeztetettsége esetén az iskolának együttműködési kötelezettsége van. A már említett gyermekvédelmi tevékenységekhez érdemes közösen dolgozni különböző szakemberekkel, szabadidős intézményekkel stb.

A tapasztalataim alapján a legtöbb problémát a gyermekjóléti szolgáltatással való együttműködés okozza.

Az együttműködés nehézségeinek leggyakoribb oka:

- Nem tisztázott a két intézmény feladatköre a gyermekvédelmi feladatok terén.
- Az iskola gyermekvédelmi felelősenek nincs ideje, mert többnyire megbízott szaktanár, maximális óraterheléssel.
- Nincs megfelelő szakmai felülete a pedagógusnak, ezért a gyermekjóléti szolgálattól várja a szakmai segítséget.

Az iskolának azonban felelősséget kell vállalnia a gyerekek jólétéért, és a szakmai team által kidolgozott egyéni nevelési terv részeként konkrét feladatokat kell megoldani a gyermek érdekében.

Programtervkészítés:

Ahhoz, hogy a gyermek fejlődése nyomon követhető legyen, és az iskola felé látható, elszámolható a munkája, továbbá saját maga számára követhető legyen az adott eset, érdemes program tervet készíteni a tanulók fejlesztéséhez. A tervezés nélkül a gondoskodás könnyen pontatlanná, parttalaná válhat. A jó tervezet elkészítéséhez érdemes átgondolni az alábbiakat:

1. Miért készül?
 - A tevékenység tudatos, célzott legyen
 - A tevékenység nyomon követhető legyen
 - Módszerek végiggondolása
2. A helyzet megismerése, tudatosítása. Mi van?
3. A elérendő cél megfogalmazása, tudatosítása. Mit akarok?
4. A módszer, eszköz végiggondolása. Mivel akarom?

5. Kivitelezés végiggondolása. Hogyan akarom?
6. Értékelés, továbbfejlesztés. Mit értem el, és hogyan tovább?

Az intézmény felé beszámoló készítésével félévente tájékoztatni tudja a nevelőtestületet és az igazgatót, ezzel egyben legitimizálni is tudja helyét az intézményben. Ez egyébként kötelezettsége is a gyermekvédelmi felelősnek.

Az iskolai szociális munka régóta igyekszik meggyökerezni a magyar oktatási rendszerben, de úgy tűnik, meg kell küzdeni a helyéért. A szociálpedagógus-képzés főiskolánkon már több mint 10 éves múltat tekint vissza, és az iskolai gyermekvédelem szakszerű megvalósítását is segíteni tudó szakembereket bocsát ki. Bízom benne, hogy az elkövetkező évek segíteni fogják a gyermekvédelmi szemléletű oktatói-nevelői munka meghonosodását és azt, hogy a jól képzett szakemberek, szociálpedagógusok működése az iskolában elfogadottá váljon.

Irodalomjegyzék

- Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. 1999.
- Bábosik István: A nevelés folyamata és módszerei. Telosz. Bp. 1994.
- Bátory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó. Bp. 2001.
- Boreczky Ágnes: A tanárszerep átalakulása. In: Új Pedagógiai Szemle. 1993. november.
- Boreczky Ágnes: Családtörténet, mobilitás és iskoláztatás. In: Iskolakultúra. 2002. december.
- Boreczky Ágnes: Tanári minták és szociokulturális különbségek. In: Az intézményes nevelés elméleti alapjai. Kutatási beszámolók. Pécs. 1987.
- Budai István (szerk.): Szociális munka az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. 1996.
- Estefánné–Ludányi (szerk.): Esélyteremtés a pedagógiában. (Szak módszertani sorozat) PHARE EKF Eger. 2001.
- Fehér Péter: Milyen legyen az Internet-pedagógus? In: Új Pedagógiai Szemle. 1999. április
- Komenczi Bertalan: Felkészült lélek? Európai tanárok az ezredfordulón. In: Új Pedagógiai Szemle 2001.
- Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. 2001.
- Ludányi Ágnes: A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben. Doktori disszertáció. 2000.
- Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Szerk.: Mészáros Aranka. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 1997.
- Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Szerk.: Mészáros Aranka. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 1997.

Zrinszky László: Neveléstudomány. Műszaki könyvkiadó. Bp. 2002.
Zrinszky László: Pedagógusszerepek és változásaik. Eötvös Loránd Tudományegye-
tem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék. Bp. 1994.

Az iskolai pályaeorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei

A téma bemutatása

A pályaeorientáció megjelent a Nemzeti Alaptanterv (NAT) Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségi területén belül részterületként. Ez jelentős előrelépés a nevelői munka lehetőségeinek bővülésében. További esélyt adott a kerettanterv, amely a szakiskolák számára kötelezővé tette a pályaeorientáció oktatását.

Romániában, a tanügyi reform keretében részben visszaállították a 70-es évekig működő iskolapszichológusi hálózatot, a Pszichopedagógiai Tanácsadó Központokat/Kabineteket. További lehetőséget jelent a tanácsadó órák bevezetése (85/1995. számú Tanügyi Törvény) a szakiskolákba, amelyet folyamatosan terjesztenek ki az általánosan képző iskolákra is.

Mindkét országban lezajlott fejlődési tendenciákból következik, hogy a megváltozott gazdasági, piaci körülmények miatt az iskola nem zárkozhat el a pályaeorientáció témakörétől.

Szemléletváltás

A pályaeorientáció fogalma, amely felváltotta a 90-es években a pályaválasztást, nem honosodott meg egyik országban sem. A váltásra ezért volt szükség, mert az 50-es években éles vita bontakozott ki a kutatók között a pályaválasztási döntés statikus, illetve folyamatjellege témakörében. Ginsberg (1951) (In Szilágyi, 2000) statikus és irreverzibilis folyamatnak tartotta a pályaválasztást megalapozó döntést. Super (1968) (In Szilágyi, 2000) felvetette a pályafejlődés fontosságát, és így a pályaválasztást folyamatnak és kompromisszumok sorozatának definiálta.

A 70-es években a magyar kutatók, Csirszka (1966), Völgyesy (1976), Ritoókné (1986), Szilágyi (1979) hasonló következtetésre jutottak kutatásaik alapján. Az új szemléletmód fejeződik ki a pályaeorientáció fogalmában,

amelynek keretében az iskolának nem egy döntésre kell felkészítenie a fiatalt, hanem a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra. A folyamatjelleg miatt az iskola számára nehéz a pályaorientáció vállalása, mert nehezen köthető az iskolai struktúrájához (felmérő, bizonyítvány stb.).

A 60-as években megkezdődött Magyarországon a vita a pályaválasztási érettség kialakíthatóságáról, és igen jelentős előrelépés volt annak elfogadtatása, hogy ez tizennégy éves korra igen jó pedagógiai ráhatások mentén sem alakul ki feltétlenül. Rókusfalvy (1969) és más szerzők hasonlóan a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazottakhoz a pályaerettség kialakulását szélesebb időintervallumra helyezték (14–16 év), amely ellentétben állt mind a magyar, mind a román iskolarendszer váltási, illetve döntési pontjaival.

Mindezek az előzmények érthetővé teszik, hogy az elmúlt években a biztosított keretek ellenére sem fogadja be szívesen az iskola a pályaorientációs tevékenységet.

A pályaorientáció tartalma

A pályaorientáció tartalmának meghatározását számos elmélet alapján kísérelhetjük meg (Ginsberg, 1951; Super, 1968; Conger, 1989; Szilágyi-Völgyesy, 1996), amelyekben azonban közös elem a munka világában történő eligazodás megalapozása. Általában a sikeres pályaválasztási döntést egy olyan tájékozódási folyamatnak tartják, amelyben a fiatal az adott életkornak megfelelő önismerettel, öndefinícióval rendelkezik. Ismeri annak a társadalmi környezetnek a gazdasági jellemzőit és képzési lehetőségeit, valamint valódi ismeretei vannak a pályák világáról. Ezek szerint a pályaorientáció tartalmát az önismeret, a képzési lehetőségek ismerete és a pályaismeret jelenti. Jelentős különbség van azonban abban, hogy az iskolai nevelőmunkában az információk átadását milyen tematika alapján szervezzük, illetve hogy a fentebb megfogalmazott három fő komponensből melyet tekintjük kiindulási alapnak.

Az iskolai pályaorientációs munka szempontjából a pályaismeret mint információmennyiség strukturálható oly módon, hogy több eleme hasonlít a tantárgyak felépítéséhez, (pl. rendszerek, osztályozások stb.). Bizonyos sémák mentén megszerezhetők az ismeretek egy-egy pályaterületről. Ennek a témakörnek pedagógiai megközelítése jó kapcsolat lesz a hagyományos iskolai oktatás és az új szemléletű pályaorientációs munka között.

A pályaorientáció tartalma interdiszciplináris szemléletű ismeretanyag, amely pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket tartalmaz. Az interdiszciplinaritás mint szemlélet eltér az iskolai hagyományos tudományterületen, illetve szakterületen alapuló ismeretanyag felosztá-

sától. Emellett a pályaaorientáció definíciója is mutat különbséget a megszokott pedagógiai szemlélethez képest. „A pályaaorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén” (Szilágyi, 2000).

A definíció hangsúlyozza a folyamatjellegét, amely az iskolai munka szakaszos jellegével szemben új követelményt jelent. Az orientáció funkciója, hogy előrelátható élethelyzetnek megfelelő támogatást nyújtson a tanulók számára individuális igényeiket figyelembe véve, szintén eltér a hagyományos iskolai feladatoktól. Ez a megközelítés a hangsúlyt az individuális elemekre helyezi, a tanuló igényei szerinti fejlesztést és támogatást ajánl, szemben az előre kidolgozott elvek szerinti támogatással (Szilágyi, 2003).

A pályaaorientációhoz kapcsolódó igen fontos fogalom az öndefiníció, amelyen azt a képet, véleményt, értékelést értjük, amelyet valaki saját magáról megfogalmaz (Super, 1951). A pályaaorientáció folyamatában az öndefiníció kialakításához meghatározott személyiségtulajdonságok megismerése és elemzése révén juthatunk el. Ezek a kiemelt személyiségtulajdonságok: az érdeklődés, képesség, érték, munkamód (Szilágyi, 1995).

A másik kiemelten fontos terület a pályaaorientációs folyamat szempontjából, a pálya, illetve a munka világában való eligazodás.

A munkatudományi ismereteken belül a pályaismeretet mint speciális tudást kell a tanulóknak elsajátítaniuk. A pályaismeret jelentősége részint a munkavégzés racionálisabb megoldása szempontjából nőtt meg, részint a pályák differenciálódása miatt, mert az így keletkezett információmennyiség nehezen feldolgozható. A pályaismeret két nagy területből áll, egyik a pályák osztályozási rendszere, amely részben tükrözi a gazdaság fejlettségi szintjét is. Ezt a tanulók számára a szakmacsoportok bemutatásával tehetjük szemléletessé. A második terület a foglalkozási profilok tartalma. A foglalkozási profilok adják azokat az információkat a pályákról, amelyek alapul szolgálhatnak a pálya kiválasztásához. Az első tudatos pályaleírások a XIX. század végén jelentek meg, és fejlődésnek a fejlett gazdasággal rendelkező országban indultak. A pályaismeret a pályaaorientációban egyrészt a foglalkozási profilok (pályaleírás) megismertetését, illetve az osztályozási rendszerek bemutatását jelenti (Völgyesy, 1995). A tanulók pályaismeretéből következik, hogy ha kevés foglalkozást, pályát, tevékenységet ismernek, akkor ezen szűk ismeretek természetesen gyengítik a pályaválasztás sikerének esélyét. Ezért is fontos, hogy a tanulók széleskörű pályaismeretet szerezzenek az orientációs folyamatban, ami nemcsak a pályák nevének ismeretéből áll, hanem a pályákhoz kapcsolódó tevékenységek és eszközök, anyagok ismeretéből is.

Az iskolai orientáció gyakorlati lehetőségei

Az iskolai pályaválasztási döntés előkészítési tevékenységének igen nagy hagyománya van Magyarországon. A 60-as évek végétől és a 70-es években pályaválasztási felelősök dolgoztak az általános és középiskolákban, ahol meghatározott órakeretben foglalkoztak a tanulók pályaválasztási döntésének előkészítésével (Szilágyi, 1994). A 70-es évek gyakorlatában többféle módszer alakult ki az orientációban, de mindezek a működő eszközök és módszerek már a 80-as évek közepétől szakismeret- és szakemberhiány miatt eltűntek a magyar iskolarendszerekből, a 90-es évek közepétől az iskolai pályaaorientációs tevékenység fellendülését a NAT bevezetésétől várjuk.

Az átmeneti időszakokban, amikor Magyarországon a pályaaorientációs tevékenység nem kiemelt terület volt, akkor is mindig megmaradt az osztályfőnöki munkatervekben. Az egyik lehetőség az iskolai pályaaorientációs tevékenységre, hogy egy olyan iskolára szabott tantervet és tanmenetet dolgozzanak ki, ahol évfolyamokra bontva mind az osztályfőnöki munkában, mind a tantárgyakban részletezett feladatokat határoznak meg. Az osztályfőnöki órákhoz lenne köthető a tanulók önismeretének a fejlesztése, a szaktantárgyakban meghatározott tananyagokban előre megtervezett módon, a tantárgyakhoz illeszkedő pályákra vonatkozó ismeretet is tanítják. Ilyen tantervek vannak Európában, például a Németországban (Bajorországban). Léteznek olyan modellek is, ahol ugyanez a folyamat az iskolába kihelyezett szakemberrel folyik. Az iskolában a kihelyezett szakember az, aki az orientációhoz kapcsolódó összes tevékenységet ellátja, így a csoportos és egyéni tanácsadást is, ő szervezi azokat az információkat, amelyekre az iskola tanulóinak szüksége van, meghív olyan szakembereket, akik információkat tudnak adni pályákról, konkrét munkahelyi lehetőségekről, vagyis általában az egész orientációs folyamat az iskolában zajlik (pl. Kanada). Ebben a modellben a pályaismeret nem a tantárgyakon keresztül jut el a tanulókhoz, hanem speciális foglalkozásokat szervez az iskolai tanácsadó tanár arra, hogy a tanulók pályaismerete megfelelően alakuljon. Ebben az esetben önálló órakeretet kap ez a foglalkozás.

A koncepcionális kereten túl természetesen az iskolák különbözősége, sokszínűsége is befolyásolhatja mindazokat az orientációs formákat, amelyeket a tanulók pályaválasztási döntéseinek megalapozásához alkalmaznak (Szilágyi, 1994).

Kutatás

Kutatásomban szeretném feltárni azokat a pedagógiai, neveléslélektani feltételeket, amelyek az iskola illetve az oktatás valamennyi színterén integ-

rálják a pályaaorientációt mint a nevelési folyamat egyik értékes elemét. Jelen dolgozat célja megvizsgálni és összehasonlítani a két országban (Románia és Magyarország) az iskolai pályaaorientációs tevékenységre vonatkozó ajánlásokat, rendelkezéseket és törvényi szabályozást. Feltételezzük, hogy mindkét országban az iskolai pályaaorientációs munkára vonatkozó rendelkezésekben és törvényi szabályozásokban hasonló fejlesztési elemeket találunk, és ezek összhangban vannak a szakirodalomban megfogalmazott fejlesztendő önismereti és információs elemekkel.

A kutatás módszere dokumentumelemzés, tanulmányozzuk a Romániában és Magyarországon meglévő rendelkezéseket, törvényeket. Romániában a 85/1995. számú Tanügyi Törvényt, az Oktatási, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (röviden Oktatási Minisztérium) 4683. számú minisztériumi rendeletét, illetve az Oktatási Minisztérium Nemzeti Curriculum Bizottsága pályaaorientációs curriculumának fejlesztési területeit (3458. számú minisztériumi rendelet) vizsgáljuk meg. Magyarországon a NAT pályaaorientációra vonatkozó fejlesztési követelményeit vizsgálom meg, szűkebben a 8. évfolyam végére vonatkozó tananyag követelményét.

A dokumentumelemzés eredményei

A) Pályaaorientáció a magyar iskolarendszerben

A 130/1995. (X. 26.) kormányrendelet mellékleteként jelent meg a Nemzeti Alaptanterv. Általános fejlesztési követelményeket tartalmaz, műveltségi területekre, évfolyamokra bontva. A NAT-ban megjelenik a tanítandó tananyag, fejlesztési követelmények és az a minimális teljesítmény, amelyet a tanulóknak teljesíteniük kell.

Az ezekhez szükséges oktatást, tananyagot, feltételeket és eszközöket minden iskolában biztosítani kellene. A követelmények a pedagógusok számára is feladatokat jelentenek.

A pályaaorientáció mint műveltségi terület jelenik meg a NAT-ban, amely a következőket írja:

„A pályaaorientáció általános célja, hogy segítse a tanulók pályaválasztását. Összetevői: az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése, a legfontosabb pályák, foglalkozási ágak tartalmának, követelményeinek és a hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak tevékenységek és tapasztalatok útján történő megismerése, a lehetőségek és a valóság, a vágyak és a realitások összehangolása. Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy életpályájuk során többször pályamódosításra kényszerülhetnek.

Az iskolának – a tanuló életkorának megfelelően és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételek, tevékenységek biztosítására van szükség, amelyek elősegíthetik, hogy a tanulók kipróbálhassák képességeiket, elmélyedhessenek az érdeklődéseiknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve önismeretüket és pályaismeretüket.

A pályaaorientáció csak hosszabb folyamat során lehet eredményes és csak akkor, ha a különböző tantárgyak, órán és iskolán kívüli területek, tevékenységek összehangolásán alapul.”

A NAT jó keretet ad a pályaaorientációs munkához, hiszen megjelennek benne a pályaaorientáció tartalmára vonatkozóan a szakirodalomban leírt fejlesztési követelmények.

„A NAT nemzeti európai és demokratikus értékrend mellett kötelezte el magát, és lényegében keretszabályozásként működik. Miután a NAT nem szabályozza azokat a formákat, ahogyan a pályaaorientáció megvalósítható, többféle megközelítési lehetőségben gondolkodhatunk. Felfogásunk szerint a pályaaorientációhoz kapcsolódó ismeretek (önismeret, pályaismeret stb.) speciális felkészültséget igényelnek a tanároktól, ezért a pályaaorientációs foglalkozások számára önálló órakeretet és megfelelő szakembereket célszerű biztosítani” (Szilágyi–Völgyesy, 1996).

A Nemzeti Alaptanterv az általános iskola végére a következő fejlesztési követelményeket sorolja fel:

1. Az eredményes pályaválasztás pszichés összetevői: – önismereti elemek
 - A) Tudatosuljon a tanulóban a pálya és személyiség megfeleltetésének jelentősége
 - B) Legyen képes felismerni az önismeret szerepét a helyes pályaválasztásban, megismerni a saját képességeit és azokat a valóságban kipróbálni
 - C) Értse az érdeklődés szerepét a pályaválasztásban.
 - D) Legyen képes mérlegelni a saját pályaválasztási lehetőségeit.
 - E) Legyen képes elfogadni az esetlegesen bekövetkező pályamódosítás szükségességét.
2. Pályaismeret
 - A) A tanuló legyen képes megszerezni a munka világáról eddig szerzett tapasztalatait és ismereteit.
 - B) Tudja összehasonlítani az egyes pályák jellemzőit (azonosságok, különbségek), felismerni az egymást helyettesítő pályacsoportokat.
 - C) Tudjon önállóan tájékozódni a pályaválasztási dokumentumokban.

A pályaaorientációs tananyag követelményei

<p>Tananyag</p> <p>Önismereti elemek A képességek (Tájéoló Képesség öndefiníciós kérdőív képességei)</p> <p>A képesség és teljesítmény összefüggése A munkahelyi ártalmak és a stressz A munkanélküliség állapota és folyamata, az átképzés.</p>	<p>Minimális teljesítmény a 8. évfolyam végére</p> <p>Az egyes képességek fő jellemzői</p> <p>A testi adottságok, a szociális körülmények és a tárgyi tudás szerepe az eredményes munkavégzésben</p> <p>Képességei szintjeinek ismerete a pályaválasztás, illetve pályamódosítás idején.</p>
<p>Érdeklődési területek (Tájéoló Érdeklődés öndefiníciós kérdőív érdeklődési irányai)</p> <p>Az érzelmi viszonyulás és a motiváció szerepe a pályaválasztásban</p>	<p>Érdeklődési területek ismerete</p> <p>Az érdeklődés szerepe a pályaválasztásban</p> <p>Az érdeklődés változékonyságának felismerése</p>
<p>Pályaismeret Pályaválasztási alapfogalmak: pálya, szakma, foglalkozás, beosztás, munkakör, képesítés, képzettség stb.</p> <p>A pályák megismerésének lehetőségei: pályaképek, pályatükrök, pályaszintek, pályaismertetések, foglalkozásleírások, pályaalakmasság, továbbtanulási és szakmatanulási lehetőségek</p> <p>A pályaválasztás dokumentumai, ismeretforrások.</p>	<p>A pályaválasztással, munkavégzéssel kapcsolatos alapfogalmak értelmezése és magyarázata.</p> <p>Tájékozódási képesség a tovább-, illetve szakmatanulási lehetőségekről.</p> <p>Az állásforrások felderítése, a lehetséges segítők.</p>

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a NAT jó keretet ad az iskolai pályaaorientációs munkához, hiszen megjelennek benne a pályaaorientáció tartalmára vonatkozó, a szakirodalomban is megfogalmazott fejlesztési követelmények, önismereti elemek (érdeklődés, képesség), pályaismeret. A NAT ugyanakkor keretszabályozásként működik, nem szabályozza azokat a formákat, ahogyan a pályaaorientációs tevékenység megvalósítható, így véletlenszerű, hogy egy iskola figyelembe veszi-e ezeket az ajánlásokat, vagy

sem, biztosít-e ehhez önálló órakeretet. Arra vonatkozóan sem találunk szabályozást, hogy milyen speciális felkészültség szükséges ahhoz, hogy valaki pályaaorientációs tevékenységet végezzen.

B) Pályaaorientáció a román iskolarendszerben

A pályaaorientációs tevékenységet Romániában a 85/1995. számú Tanügyi Törvény, a Oktatási, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (röviden Oktatási Minisztérium) 4683. számú minisztériumi rendelete, illetve az Oktatási Minisztérium Nemzeti Curriculum Bizottsága által megfogalmazott 3458. számú minisztériumi rendelet szabályozza. Nem lehet még egységes képet kialakítani arra vonatkozóan, hogy milyen általános fejlesztési követelményeket fogalmaznak meg a rendeletek, törvények, de kísérletet teszünk néhány fontos elem kiemelésére.

A 84/1995. számú Tanügyi Törvény lehetőséget teremt a Megyei Pszicho-Pedagógiai Tanácsadó Központok létrehozására és működtetésére. A központok működését az 1998-ban megjelent, majd többször javított 4683. számú minisztériumi rendelet szabályozza.

A rendelet előírásai szerint minden megyében létre kell hozni a Pszicho-Pedagógiai Tanácsadó Központot. A tanácsadó központok szervezeti és pénzügyi szempontból a Megyei Tanfelügyelőség alárendeltjei, az köteles helyet és pénzt biztosítani a működésükhöz. A Pszicho-Pedagógiai Tanácsadó Kabinetek azokban az oktatási intézményekben alakíthatók ki, ahol a tanulók száma eléri a 800 főt (azok a kisebb létszámú iskolák, ahol a tanulók létszáma nem éri el az 500 főt, csoportosulva alakíthatnak ki iskolaközi kabinetet). A működéséhez szükséges megfelelő termet az iskolának kötelessége biztosítani. A szakmai felügyeletet a tanácsadó központ vezetője biztosítja.

A Pszicho-Pedagógiai Tanácsadó Központ szervezeti felépítése: a központ vezetője, tanácsadó tanárok (végzettségüket tekintve lehetnek pszichológusok, pszichopedagógusok, szociológusok, szociálpedagógusok, akik tanári végzettséggel is rendelkeznek), kisegítő személyzet (titkár, szociális munkás).

A tanácsadó tanárok munkaideje két részre van bontva: a tanulókkal közvetlenül történő tevékenységek (18 óra hetente), illetve a tanácsadók önálló feladatai (22 óra hetente).

A tanácsadó tanár feladatait a következőkben fogalmazza meg a rendelet, (nem térünk ki külön a központban és a kabinetekben dolgozó tanácsadók feladatkörei közti különbségre).

- Információt és tanácsadást nyújtanak tanulók, tanárok, szülők számára különböző témákban (pl. önismeret, iskolai alkalmazkodási képesség stb.) egyéni és csoportos formában.

- Segítik az iskolai alkalmazkodást, a tanár-diák, diák-diák, iskola-család, iskola-helyi közösség kapcsolatok hatékonyabbá tételével.
- Részt vesznek az iskolai kudarcok, a magatartási zavarok, valamint az iskolaelhagyás megelőzésében.
- Elvégzik a tanulók pszichológiai vizsgálatát az iskola, a szülők, vagy a Tanfelügyelőség kérésére, iskolai kudarc, iskolaelhagyás esetén, és konfliktushelyzetekben.
- Pályaorientációs programokat javasolnak és szerveznek az iskolában.
- Jelentéseket készítenek a végzős osztályok továbbtanulásáról.
- Támogatják a tanárok és osztályfőnökök módszertani munkáját.
- Szakirodalmat gyűjtenek össze a tantestület számára, és folyamatosan tájékoztatják őket a továbbképzési lehetőségekről.

Az általános iskola ötödik osztályától kezdődően bevezetésre kerültek a tanácsadói órák, amelynek tartalmát az Oktatási Minisztérium Nemzeti Curriculum Bizottsága szabályozza.

A pályaorientációs curriculum struktúrája a következő:

- a) általános kompetenciák vázolása,
- b) értékek és attitűdök kijelölése,
- c) specifikus kompetenciák (az általános kompetenciák lebontása és tartalmak hozzárendelése),
- d) módszertani javaslatok.

a) Az általános kompetenciák közé a curriculum a következőket sorolja:

1. a tanuló önértékelésének és saját személyéhez való pozitív viszonyulásának fejlesztése,
2. az iskolában, családban, kortárs csoportban, valamint a munka világában szükséges interperszonális készségek fejlesztése,
3. a teljesítmény és a siker biztosításához szükséges információ-szervező készségek használata,
4. a karriertervezés és a munkaerő-piaci feltételekhez való optimális alkalmazkodás érdekében a tanuló személyes erőforrásainak fejlesztése valamint az oktatási és szakmai kínálatban való eligazodás segítése,
5. az életstílus tudatos alakításához szükséges készségek fejlesztése.

b) A curriculumnak az értékekre és attitűdökre vonatkozó javaslatai a következők:

- önismeret, önbizalom, valamint bizalom másokban,
- a tanuló önmagához és másokhoz való pozitív viszonyulása,

- a sikeres karrier és a munkaerő-piaci feltételekhez való hatékony alkalmazkodás érdekében a folyamatos információgyűjtés és önfejlesztés,
 - az életstílus minősége iránt tanúsított érdeklődés és pozitív attitűd.
- c) *A specifikus kompetenciákat* az általános kompetenciákból vezeti le, valamint tartalmakat rendel hozzájuk. A következőkben a pályaaorientációhoz kapcsolódó részeket emelem ki:
1. A tanuló önértékelésének és saját személyéhez való pozitív viszonyulásának fejlesztése
 - a személyes hatékonyság fogalmának leírása az énkép és önértékelés viszonylatában,
 - a személyes jellemzők, értékek, érdeklődés, képességek és készségek elemzése,
 - a kitűzött célok elérésének útjában álló főbb akadályok identifikálása,
 - a személyes erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonyabb módzatainak identifikálása,
 - a tanuló önmagával szembeni pozitív viszonyulását szolgáló készségek, attitűdök és viselkedések bemutatása.

A tartalmak közül a következőket emeljük ki:

- érdeklődés, képességek, megismerési készségek, valamint ezek felmérését szolgáló eszközök;
 - kompetenciaérzés, személyes kontroll a feladatok felett, önkontroll, feszültségtűrés, felelősség;
 - önismeret és szakmai önismeret;
 - személyes erőforrások menedzsmentje;
 - a változás fogalma és a szakemberré válás.
2. Az iskolában, családban, kortárs csoportban, valamint a munka világában szükséges interperszonális készségek fejlesztése
 - kommunikációs készségek elemzése (kritikus gondolkodás, problémamegoldás);
 - érzelmi és szociális fejlődést segítő stratégiák elemzése;
 - szülők és kamaszok közti hatékony kommunikáció stratégiáinak elemzése.

Tartalmak: érzelemmenedzsment: érzések tudatosítása, a pozitív és negatív érzések forrásai, vizsgára való érzelmi felkészítő program; passzív, asszertív és agresszív kommunikáció; asszertív kommunikációs technikák;

felelősség és társadalmi bevonódás; emberkereskedelem (okok, megelőzés, erőforrások); a fogyatékos személyek speciális igényei a pályaválasztásban.

3. A teljesítmény és a siker biztosításához szükséges információszervező készségek használata

- a munkaerő-piacra vonatkozó információforrások identifikálása;
- az információ kritikus feldolgozása;
- a problémák megoldása érdekében az információ szintetizálása;
- az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségek fejlesztésének megtervezése.

Tartalmak: információforrások; a források hitelessége; információgyűjtés a szakmákról; a hatékony tanulás feltételei; az érzelmi intelligencia, empátia, szociális készségek; az élethosszig való tanulás; a tanulók kreativitását fejlesztő program.

4. A karriertervezés és a munkaerő-piaci feltételekhez való optimális alkalmazkodás érdekében a tanuló személyes erőforrásainak fejlesztése valamint az oktatási és szakmai kínálatban való eligazodás segítése

- helyi és regionális munkalehetőségek elemzése;
- a nők, és hátrányos helyzetű személyek munkához jutását gátló sztereotípiák;
- az alkalmazás feltételeinek identifikálása és a munkaköri leírás kitöltése;
- egy vállalkozás profiljának kidolgozása.

Tartalmak: nemekkel szembeni sztereotípiák (férfias, nőies szakmák); hátrányos helyzetű csoportok; alkalmazási feltételek; munkáltató–munkavállaló viszonya; munkajogi fogalmak; személyes készségek, érdeklődés és képességek; szakmai etika; sikeres emberek, sikeres üzlet; döntések és a vélemények változatossága; rövid- és hosszú távú célok megfogalmazása; a szakmai továbbképzés megtervezése; egy üzleti terv.

5. Az életstílus tudatos alakításához szükséges készségek fejlesztése

- az egészséges életstílus kialakítását elősegítő szolgáltatások, információk és erőforrások identifikálása;
- az életstílus és karriertervezés viszonyának elemzése;
- a társadalmi, gazdasági és technológiai változások hatásai az életstílusra és a szakmákra;
- a közösség életébe való beavatkozás stratégiai;
- a foglalkozások egészségügyi kritériumai.

Tartalmak: az életminőség komponensei; életstílust népszerűsítő kampányok az iskolában és a közösségben; az életstílus hatása a karriertervezésre

és a személy fejlődésére; családon belüli erőszak – következmények és megelőzés; a foglalkozás-egészség fogalmak; foglalkozás-egészségügyi programok; stresszmenedzsment;

A curriculum módszertani javaslatokat is megfogalmaz: brainstorming, csoportos beszélgetés, metaforikus gyakorlatok, csoportos gyakorlatok, ön-bemutató, művészeti-kreatív technikák, információgyűjtés, páros gyakorlatok, sajtófigyelés, drámatechnikák, közösségi események szervezése, önkéntes részvétel közösségi programokban, szerepjáték, foglalkozásleírások tanulmányozása, internet használata a munkaerőpiac megismerésére, humán-erőforrás-szakemberrel való konzultálás, önéletrajz-készítés, feladatlapok kitöltése, munkaköri leírás kitöltése, helyi sikeres emberekkel való beszélgetés, plakátok, poszterek, szórólapok készítése az életstílus témakörében, hivatalos dokumentumok megismerése, filmek, riportok megtekintése és megbeszélése, döntéshelyzetek szimulálása stb.

A fentebb javasolt módszerek a tanulókörzpontúságot szorgalmazzák, valamint a konvertálható készségek és tudás fejlesztését célozzák.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a Romániában ma fellelhető dokumentumok próbálják pontosan szabályozni az iskolai pályaorientációs munkát. A rendeletek és törvények révén szabályozzák a pályaorientáció formáját, a tanácsadó központok és kabinetek létrehozásával lehetőséget adnak a tanácsadó tanár jelenlétére az iskolában, egyben ez szakmai függetlenséget is biztosít számukra. Az iskolai pályaorientációs munkához önálló órakeretet is biztosít, és meghatározza azoknak a szakembereknek a körét is, akik ezt a tevékenységet elláthatják.

A pályaorientáció tartalmára vonatkozóan nagyon általános megfogalmazásokat találunk. Kiolvashatók azok a fejlesztési követelmények is, amelyeket a szakirodalom leír, de nem találkozzunk egy koherens gondolkodásmóddal, egy jól követhető, logikusan felépített tantervvel. A curriculumban a pályaorientáció tartalmán messze túlmutató elemekkel is gyakran találkozunk (pl. emberkereskedelem). Elképzelhető, hogy nehézséget jelent a tanácsadó tanár számára a megfogalmazott fejlesztési kompetenciák lefordítása a gyakorlatban, a konkrét tevékenységek megtervezése a tanmenet összeállításakor. Szükséges lenne a curriculum általános kompetenciáinak évfolyamokra való lebontása időkeret hozzárendelésével, hogy követhető, kivitelezhető legyen.

Az a feltevésünk, hogy mindkét országban az iskolai pályaorientációs munkára vonatkozó rendelkezésekben és törvényi szabályozásokban hasonló fejlesztési elemeket találunk, és ezek összhangban vannak a szakirodalomban megfogalmazott fejlesztendő önismereti és információs elemekkel, nagyrészt sikerült igazolni. Erre vonatkozóan a magyarországi szabályozás

koherensebb, jobban követi a szakirodalomban megfogalmazott fejlesztési elemeket, de kevesebb támpontot ad a pályorientáció iskolai megszervezésére. A romániai szabályozás a formai megoldásokat és a szakemberek körét pontosan meghatározza, de nem ad pontos képet a pályorientáció tartalmára, túl tág keretben fogalmazza meg a fejlesztendő kompetenciákat, ami a gyakorlati megvalósítást nehezíti.

Mindkét országban a közoktatási alapidokumentumok (NAT, tanügyi törvény, minisztériumi rendeletek stb.) jó lehetőséget kínálnak az iskolák számára a pályorientáció bevezetésére. A korábban leírt modellekből azt láthatjuk, hogy az optimálisnak vélt rendszer a pályorientáció támogatására több elemből épül fel:

- Az iskolában a pályorientációhoz szükséges önismeret és pályaismeret fejlesztése a különböző tárgyak oktatásában is szerepet kap, és nyomon követhető a helyi tantervekben is. Feltehetően az egyes tantárgyakban kijelölhetőek olyan ismeretek, amelyekhez kapcsolhatóan konkrét pályák, pályakörök tanulhatók meg és ezzel megalapozható a tanulók pályára vonatkozó tudásanyaga.
- Az iskola önálló időkeretet biztosít a pályorientációval való foglalkozásra. Az időkeret végiggondolása azért is fontos, mivel a pályorientációs csoportfoglalkozásokat nem lehet teljes osztálylétszámmal szervezni (a csoport javasolt létszáma 10-12 fő).
- Iskolán kívüli tevékenységeket irányító szolgáltató intézmények, amelyek hozzáférhetőek a tanulók számára, pl. a FIT, és amelyek a tanulók érdeklődésének megfelelően szolgáltatják az információkat.

Ha ez a több elemből álló rendszer szerveződne a két országban, akkor több kihívással kell szembenéznünk. Mindkét országban probléma, hogy a meglévő keretet milyen szakemberek töltik meg tartalommal, mivel a pályorientációhoz kapcsolódó ismeretek speciális felkészültséget igényelnek a szakemberek (tanárok, pszichológusok) részéről. Egyelőre az ilyen speciális felkészültségű szakemberek hiányáról beszélhetünk mindkét ország esetén (Fazakas, 2004).

Szükség lenne továbbá önálló időkeret biztosítására az iskolában a pályorientációs tevékenységhez. Itt Romániában biztató jelek mutatkoznak, de természetesen a tanácsadó tanár jelenléte nem általános az iskolákban, és ugyanúgy függ ez a vezető és az adott iskola vállalt értékrendszerétől, mint Magyarországon. A másik összetevője, hogy a romániai curriculumban megfogalmazott követelmények sokrétűsége miatt a rendelkezésre álló órakeret kevésnek tűnik.

Magyarországon a Foglalkozási Információs Tanácsadók (továbbiakban FIT) jó kezdeményezés az iskolán kívüli tevékenységek és szolgáltatások

szervezésére, nyújtására. Ezekben az információs irodákban pályákra vonatkozó információs anyagok (leírások, filmek, CD stb.), számítógépes programok, címjegyzékek, munkalehetőségek találhatók, amelyek segítik a tanulókat a megfelelő pálya megtalálásában. Szakképzett tanácsadókkal működnek, akik a tanulóknak érdeklődésüknek megfelelően csoportos tájékoztatást, csoportfoglalkozásokat és egyéni tanácsadást tartanak. A munkaügyi kirendeltségek pályaaorientációs programjai, az átképzési központok mind segítséget nyújtanak a tanulóknak, hogy eligazodjanak a munka világában. Romániában hasonló kezdeményezések még nem indultak el. Pályákra vonatkozó információk nehezen fellelhetők, általában a továbbtanulásra, beiskolázásra vonatkozó információk megszerzése is nehezen (nincs országos felvételi tájékoztató, megyei középiskolai jegyzék stb.). Az iskolákban dolgozó tanácsadóknak nem is fogalmazódik meg a munkaügyi kirendeltségekkel való együttműködés fontossága (talán nem véletlenül).

Rövid áttekintés után elmondhatjuk, hogy a pályaaorientációnak helye van az iskolákban, és az optimálisnak vélt rendszer kialakításához a szükséges elemek – több-kevesebb sikerrel – megvannak a magyar és a román iskolarendszerben, talán a legnagyobb lemaradás még mindig a szakemberek számában vagy a speciális tudás hiányában van.

Irodalomjegyzék:

- 130/1995. (X. 26) Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról.
Conger, D. Stuart: Irányítás és tanácsadás számítógép segítségével. In: Pályalélektani szöveggyűjtemény. ELTE, Tankönyvkiadó. 1989.
Csirszka J.: Pályalélektan. Budapest. Gondolat Kiadó. 1966.
Fazakas I.: Pályaaorientáció az iskolában – Összehasonlító vizsgálat. Szakdolgozat. Szent István Egyetem, GTK, Elméleti és Alkalmazott Pszichológia Tanszék. Gödöllő. 2004
Legia invatamantului 84/1995.
Mihai Jigau, Magdalena Klein, Liana Stanescu, Liliana Voicu: Ghidul profesorului. Orientare și consiliere vocațională, CNROP, București, 2000.
OMEN nr 4683 din 28. 09. 1998 – Regulamentul de organizare și funcționare a centrului de asistență psihopedagogică și cabinetelor interșcolare de asistență psihopedagogică, Ministerul Învățământului.
OMEN nr. 3458 din 09. 03. 2004, Programa Școlară pentru Consiliere și Orientare. Pályaaorientáció. Szerk.: Szolágyi K., Hajdú A., Budapest. Kollégium Kft., 2002.
Ritoók P.-né: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Budapest. Tankönyvkiadó. 1986.
Rókuszfalvy P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Budapest. Tankönyvkiadó. 1969.
Szilágyi K.–Völgyesi P.: A pályaválasztási döntéshozókészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségei. Budapest. FPK. 1979.

- Szilágyi K.–Völgyesy P.: Pályaorientáció. Egyetemi jegyzet. Gödöllő. 1996.
- Szilágyi K.: A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában. Eger, EKTf. 1994.
- Szilágyi K.: Munka- pályatanácsadás mint professzió. Budapest. Kollégium Kft., 2000.
- Szilágyi K.: Pályaorientáció. Budapest. Kollégium Kft., 1995.
- Szilágyi Klára: A tanácsadás módszerei. I-II. GATE. Gödöllő. 2003.
- Völgyesy P.: A pályaválasztási döntés előkészítése. Budapest. Tankönyvkiadó. 1976.
- Völgyesy P.: Pályaismeret. Gödöllő. GATE. 1995.

A zenei bevonódás intenzitásának és a hallgatott zene típusának hatása a zenei élményekre

Kivonat

Az emberek közt egyéni különbségek vannak abban, hogy mennyire tudnak bevonódni a zenébe. A jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan befolyásolja a zenei élményeket a zenei bevonódás intenzitása és a hallgatott zene típusa. 125 erős, illetve gyenge zenei bevonódású egyetemi hallgató vett részt a laboratóriumi kísérletekben, melyben három zene egyikét hallgatták (klasszikus zene, könnyűzene, techno). Élményeikről szabad felidézéssel, élményfeltáró kérdőíven és interjúban számoltak be. A szabad beszámolók tartalomelemzéséből származó eredményeket és az élményfeltáró kérdőív eredményeit összehasonlítottuk a zenei bevonódás intenzitása és a hallgatott zene típusa szerint. Az eredmények azt mutatják, hogy a zenei élmények között különbség van mind a zenei bevonódás intenzitása, mind a hallgatott zene típusa szerint. Az erős bevonódók a zenehallgatás alatt jelentős transzélményeket éltek át.

Kulcsszavak: zenei élmény, bevonódás, transzállapot.

Elméleti háttér

Vannak az életünkben olyan élmények, helyzetek, amikor valamiben teljesen elmerülünk. Ilyenkor csak az számít, semmi mással nem foglalkozunk, a figyelmünket teljes mértékben az adott tevékenységnek szenteljük, az idő múlását sem vesszük észre. Az ilyen, úgynevezett „erős” vagy „csúcส์élmények” sokféle helyzetben előfordulhatnak: például egy könyv olvasása, egy színdarab nézése közben, amikor egy filmet nézünk, vagy amikor percekig csodáljuk a naplementét, ha elábrándozunk, vagy ha zenét hallgatunk; de még akkor is, ha teljesen leköt bennünket az egyetemi előadás. Ilyenkor valami olyasmiről számolunk be, hogy az élmény „lenyűgözött”, „elbűvölt”, „elvarázsolt”.

Számos tanulmány foglalkozik ezzel a jelenséggel, a meditációs irodalomban, a megváltozott tudati állapotokról, vagy csúcselményekről szóló írásokban gyakran találkozhatunk vele. Az emberek különböznek abban, hogy hogyan viszonyulnak élményeikhez, mennyire adják át magukat nekik, mennyire vannak jelen az adott pillanat történéseiben. A kutatók különböző terminusokat alkottak az ilyen élmények intenzitásában fellelhető egyéni különbségek megragadására. Mindenki más-más jellemzőjét emelte ki, és más nevet adott neki, de valószínűnek látszik, hogy nagyon hasonló, talán azonos dolgokról van szó. Csíkszentmihályi (1997) áramlatélménynek (flow) nevezi azt az állapotot, amikor az ember valamilyen tevékenységben elmerül, és határtalan örömet, majdnem extázist él át. Az erre való képesség egyénenként különbözik. Tellegen és Atkinson (1974) a teljes figyelmi elmélyülés állapotára az abszorpció kifejezést használta. Egy másik vonás, amit az élményeinkhez való viszonyulásunk hátterében feltételeztek, a képzeleti bevonódás. Josephin Hilgard (1986) alkotta ezt a fogalmat, hétköznapi élményekben való képzeleti bevonódásokról szóló beszámolók alapján. A fantáziára való hajlamban való egyéni különbségeket Wilson és Barber írta le (1983), ez olyasmint jelent, mint a nappali álmodozás élénksége. Interjúk alapján azonosították a fantáziadús személy jellemzőit.

Ezek a fogalmak erősen összefüggenek egymással. Lynn és Rhue (1989) vizsgálatukban azt találták, hogy a fantáziálásra hajlamos személyek magasabb abszorpcióról is számoltak be. A képzeleti bevonódás szintén magas korrelációt mutat az abszorpcióval. Ez érthető, hiszen hasonló dolgokat jelentenek, a mérési mód is hasonló.

A kísérleti adatok azt mutatják, hogy ezek a jellemzők kapcsolatban állnak a hipnotikus fogékonysággal is. Tellegen és Atkinson (1974) szignifikáns korrelációt talált az abszorpció és a hipnotizálhatóság között. Utánuk több kutató megismételte a vizsgálatot és általában találtak összefüggést (Kihlstrom et al., 1989). A magas képzeleti belevonódású személyek jobban hipnotizálhatók (Hilgard, 1986). A fantáziára való hajlam esetében szintén ezt a tendenciát fedezte fel Wilson és Barber (1983), majd Lynn és Rhue is (1989).

Az élményekbe való belevonódás egy speciális területe a zene. Sokan foglalkoztak már azzal, hogy a zenei élmények lényegét leírják, pszichológusok ugyanúgy, mint zeneesztéták. A zenehallgatás rövid időre megszabadít bennünket attól a fáradtságos munkától, hogy önünket a világtól elhatároljuk, összeolvadunk vele (Kovács, 1976). A zenei élmény nehezen képzelhető el transz nélkül. Az ősi és modern rituális, közösségi zenét és táncot tekintve ez egyértelműnek látszik, hiszen az extázisállapotok megtapasztalása ének- és ritmushangszerekkel a gyógyításban központi szerepet játszott. Passzív zenehallgatás esetén azonban ez nem tűnik annyira evidensnek, pedig a

transz jegyei itt is kimutathatók. Fennáll a figyelem fokozatos beszűkülése a zenére, megtörténik az érzelmi ráhangolódás, amely a tudat- és énműködés módosulásához vezet. Megnövekszik a tudattalan folyamatok elérhetősége, a racionalitás háttérbe szorul (Vas, 1998). További hasonlóságok a transz-állapotok és a mély zenei átélés között, hogy az idő pontosabb érzékelése elmosódik, feltörő érzelmeinket intenzívebben éljük át. A zenére fokozatosan beszűkül a hallgató figyelme, ez hasonló a hipnózisban bekövetkező változáshoz, ahol a figyelem a belső testi és pszichológiai események felé irányul, a képzelőerő nő (Tardy, 1996). Csíkszentmihályi (1997) is a zenére irányuló beszűkült figyelemben látja a speciális zenei élmény lényegét. Gabrielsson és munkatársai (2001) közel ezer erős zenei élményről szóló beszámolót vizsgáltak, és részletes leírást adnak az élmények elemeiről.

Néhány kutatás már foglalkozott valamilyen megközelítésben a zenei bevonódásban fellelhető egyéni különbségekkel. Egy ide vonatkozó tanulmányban Snodgrass és Lynn (1989) beszámol arról, hogy Hilgard képzeleti bevonódással kapcsolatos interjúi alapján végeztek egy kísérletet, melyben arra voltak kíváncsiak, hogy a magas hipnabilitású személyek jobban bevonódnak-e a zenébe. A kísérleti személyek klasszikus zenei válogatást hallgattak, a bevonódást nyitott végű mondatokkal mérték. Azt találták, hogy a zene képzeletet serkentő hatásától függetlenül a magas hipnotikus fogékonysággal rendelkező személyek nagyobb abszorpcióról számoltak be. Az eredmények egybevágnak Hilgard képzeleti bevonódással kapcsolatos feltevéseivel. Litle és Zuckerman vizsgálatukban olyan eredményre jutottak, hogy az ingerkeresés pozitív összefüggésben áll a zenei bevonódással (Litle, Zuckerman, 1986). Korábbi vizsgálatunkban (Nagy és Szabó, 2002) elkészítettünk egy kérdőívet, amely a zenei bevonódás mélységét méri, segítségével megjósolható, hogy valakinek az élményei milyen mértékben változnak meg a zenehallgatás során. A kérdőív alapján a zenébe erősen és gyengén bevonódók közti különbséget megvizsgáltuk a zenei preferenciák, zenehallgatási szokások, a zene jelentése, zenei képzettség és a nemek aránya szerint. Szignifikáns különbségeket találtunk: az erősen és gyengén bevonódók más zenét, máshogyan és másért hallgatnak. A nők erősebb bevonódást mutattak, a zenei képzettség viszont nem befolyásolta a bevonódás mértékét. Valószínűnek látszik, hogy konkrét zenehallgatási helyzetben is különböznek a zenei élményeik.

Számos tanulmány utal arra, hogy a különböző típusú zenék különböző élményeket váltanak ki a hallgatókból. Hogy csak néhány példát említsünk, Stratton és Zalanowski (1984) azt találta, hogy az atonális zene relaxáló hatása kisebb, mint más zenéké; többek között Gabrielsson (2001) pedig arról számolt be, hogy a tempó és a hangnem meghatározza a zene érzelmi értékét.

Jelen vizsgálatunk célja az volt, hogy laboratóriumi zenehallgatásos helyzetben tanulmányozzuk a zenei élményeket. Feltételeztük, hogy a zenébe való általános bevonódás mértéke és a hallgatott zene típusa befolyásolni fogja a zenei élményeket.

Hipotézisek

Az irodalmi adatok és korábbi vizsgálatunk (Nagy és Szabó, 2002) adatai alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A zenehallgatás lényeges élménybeli változásokat okoz.
 1. a) Éber helyzetben a beszámolók és az élménybeszámoló kérdőív eredményei nem különböznek egymástól jelentősen az erős és gyenge bevonódók között.
 1. b) A zene hatására a személyek élményei az éber helyzethez képest lényegesen megváltoznak.
2. Az élményváltozás személyiségfüggő, függ a zenei bevonódás mértékétől. Az erős és gyenge zenei bevonódású kísérleti személyek zenei beszámolóik között lényeges különbségek lesznek. Az erős bevonódók nagyobb élményváltozásokat, transzszzerű élményeket fognak átélni.
3. Az élményváltozás függ a zene típusától is. A különböző zenedarabok alatt átélt élmények között lényeges különbségek lesznek, valamint az egyes zenéket hallgató személyek beszámolóik hasonlóak lesznek egymáshoz.

Módszerek

Személyek

A vizsgálati személyek kiválasztása az előzetesen 514 egyetemi hallgató által kitöltött ZBK kérdőív alapján történt. A személyek a Debreceni Egyetem hallgatói voltak, a BTK és a TTK különféle szakjairól, a szokásos létszámviszonyok miatt 316 nő és 198 férfi. A kérdőívet többnyire csoportosan, különböző egyetemi órákon, tanár szakos előadásokon, illetve az egyetem kollégiumaiban vettük fel. A kérdőív alapján erős illetve gyenge zenei bevonódású személyeket hívtunk be a további kísérleti szakaszba. Erős, illetve gyenge bevonódónak tekintettük az összpontszám alapján a minta felső és alsó 25%-át. A kísérletben így végül 125 egyetemi hallgató vett részt. Az egyetem különböző szakjaira jártak, életkoruk 19–27 év között volt. A nemek arányát tekintve 70 nő és 55 férfi. A kísérletben önként, érdeklődésből

vettek részt, és a részvételért semmilyen jutalmat nem adtunk. A kísérleti személyek azt az előzetes információt kapták, hogy egy zenei élményeket vizsgáló kísérletben vesznek részt, zenét kell majd hallgatniuk, és az élményeikről beszámolniuk.

Eszközök

1. A hallgatott zenék

Nehéz dolgunk volt a megfelelő zeneszámok kiválasztásakor, hiszen nagyon sokfélék a ma létező zenei stílusok. Három irányelvet követtünk a kiválasztáskor: Először is, szöveg nélkülinek kellett lennie a zenének, hogy ne a szöveg váltsa ki az élményeket. Másrészt stílusukban különböző zenéket kellett keresnünk annak érdekében, hogy nagy valószínűséggel különböző élményeket okozzanak. És végül legyenek a zenék ismeretlenek, hogy csökkentsük az esetleges korábbi emlékek hatását.

Három zenedarabot használtunk a kísérletben, mindegyik 15 perces:

- Gustav Holst: Planéták: Venus, Neptun tételek (klasszikus).
- Kitaro: Moon star, Song for pray (könnyűzene).
- Dance-remix különböző előadóktól (dance).

A zenék kiválasztása a kísérleti személyekhez véletlenszerűen történt.

2. A Zenei Bevonódás Kérdőív (ZBK)

A zenei bevonódás mérésére a ZBK kérdőívet használtuk (Nagy és Szabó, 2003). A ZBK kérdőív egy 29 itemből álló, Likert-típusú skála, melyben a zenehallgatási élménnyel kapcsolatos állítások találhatók. A tételeket részben az ide vonatkozó irodalom (pl. Vas, 1998; Tardy, 1996; Hilgard, 1986) leírásaiból vettük, részben 40 önként vállalkozó személy zenei élményeiről szóló beszámolójából tartalomelemzés segítségével nyertük (ők nem vettek részt a további kísérletekben). Az állításokat 1–7-ig kell a kitöltőnek értékelnie aszerint, hogy mennyire tartja jellemzőnek magára, amikor egy rá nagy hatással lévő zenét hallgat. Faktoranalízissel a kérdőív négy dimenzióját tártuk fel: transzszzerű élmények, relaxáció, zenével való kapcsolat, dinamizmus. A faktorokat azonos súlyúnak találtuk a bevonódás szempontjából, ezért a kérdőív összpontszámát a 29 tételre adott pontok egyszerű összegzésével számítjuk ki.

A kérdőívet 514 egyetemi hallgató töltötte ki, funkciója itt csak a kiválasztás volt, hogy a magas és alacsony zenei bevonódókat egymástól elkülönítsük.

3. A PCI kérdőív (*Phenomenology of Consciousness Inventory, Pekala, 1984*)

Ez a kérdőív egy 7 fokú Likert típusú skála, amelyben a személyeknek 53 tételt kell értékelniük aszerint, hogy a kérdéses helyzetben mennyire volt rájuk jellemző az az élmény. A kérdőív a megváltozott tudatállapotokra jellemző élmények feltárására készült. Mivel objektív, számszerűsíthető eredményt nyújt, lehetővé teszi különböző állapotokban átélt élmények összehasonlítását. Előnye ez a számszerűsíthetőség, valamint egy megbízhatósági skála, amellyel ellenőrizhető, hogy a személy véletlenszerűen töltötte-e ki. A kérdőív 12 dimenzióban mér, mindegyik dimenziót egy átlagpontszám jellemez. Egyes dimenzióknak alszkálái is vannak, ilyenkor az egyes alszkálák és a dimenzióátlag pontértékéről is kapunk információt. A dimenziók értékei alapján egy profil rajzolható fel minden egyes emberre. A kérdőívek eredményei ezen dimenziók értékei mentén hasonlíthatók össze a csoportok között. Két változatát használtuk a kérdőívnek (Form I., Form II.), melyek csak a kérdések sorrendjében és megfogalmazásában különböznek egymástól.

A kérdőív dimenziói:

– Megváltozott élmények

Ez a dimenzió azt méri, hogy a személy élményei mennyire különböztek a szokásostól. Alszkálái: testhatárok megváltozása, időészlelés módosulása, a világ észlelésének megváltozása, a dolgok jelentésének megváltozása.

– Pozitív érzelmek

A pozitív érzelmek megjelenését méri ez a skála, az öröm, szexuális érzések és szeretet alszkálákkal.

– Negatív érzelmek

A negatív érzelmek megjelenését méri, alszkálái a düh, szomorúság és félelem.

– Figyelem

Ez a dimenzió azt jelzi, hogy mennyire volt éber és koncentrált a személy figyelme. Alszkálái: figyelem iránya, koncentrálttsága.

– Képzelet

A dimenzió által képet kapunk a személy képzeleti folyamatainak mennyiségéről és élénkségéről.

– Éntudat

A személy éntudatának szubjektíven észlelt megtartását hivatott mérni ez a skála.

– Megváltozott tudatállapot

Azt mutatja meg ez a skála, hogy a személy mennyire érezte a tudatállapotát megváltozotttnak, a szokásostól eltérőnek.

Arousal

Az éberségi szintet jelzi, azt, hogy a személy mennyire volt feszült, vagy ellazult a kérdéses állapotban.

Racionalitás

Azt tudjuk meg ebből a dimenzióból, hogy a személy mennyire érezte logikusnak, racionálisnak a vele történt dolgokat.

Akarati kontroll

A személynek azt a véleményét mutatja meg, hogy mennyire érezte, hogy ő befolyásolja azt, amit átél.

Emlékezet

Azt jelzi, hogy a személy mennyire emlékszik arra, ami történt vele.

Belső beszéd

Azt fejezi ki, hogy mennyire érezte a személy, hogy magában beszélt.

A nyers kérdőíveket egy (hallgatók által készített) egyszerű számítógépes program segítségével dolgoztuk fel, amely a skálaértékek kiszámítását végezte el. A statisztikai feldolgozást ezekkel az adatokkal végeztük.

4. Az Atlas/ti. software

Az Atlas/ti. programot (Muhr, 1991) használtuk a személyek beszámolóinak tartalomelemzésére.

A kísérlet menete

A kísérletekre a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének hangszigetelt, elsötétíthető pszichofiziológiai laboratóriumában került sor. A személyeknek először egy érdekes, izgalmas élményükről kellett beszámolniuk 5 percig, majd kitölteniük a PCI kérdőívet erre a helyzetre vonatkozóan. Ezt tekintettük a kontrollhelyzetnek.

Majd következett a 15 perces zenehallgatás elsötétített szobában, melynek idejére a kísérletvezető elhagyta a kísérleti helyiséget. A személyek ezután beszámoltak élményeikről először egy szabad felidőzésben, majd kitöltötték a PCI kérdőívet a zenehallgatásra vonatkozóan, végül válaszoltak a kísérletvezető néhány kérdésére (félíg zárt interjúban).

Eredmények

A beszámolók tartalomelemzési kategóriái

A zenei élményekben említett jelenségek kategorizálásában Gabrielsson (2001) módosított osztályozási rendszerét használtuk. Az alkalmazott kódok (néhány példával szemléltetve) a következők voltak:

Testi élmények

fiziológiai reakciók (pl. bizsergés, ellazulás, nehezebb légzés, szívfrekvencia-növekedés, izomfeszülés, hideg/meleg érzése, remegés, szédülés)

pl. „...bizsergést éreztem a nagylábujjamban...”

„...elkezdett dobogni a szívem, a mellkasom nehezebb lett...”

mozgás (pl. balett, hullámozás, úszás, futás, repülés, jármű mozgása, lovaglás, zenehallgatás alatti valódi mozgások, forgás, tánc, felfelé/lefelé mozgás)

pl. „...olyan érzésem volt, mintha repülnék, így... így mindenkinek felett...”

„...balett-táncosok jutottak eszembe, ahogy így pörögtek össze-vissza...”

mozgásszerű élmények (pl. kiáradás, kinyílás, könnyűségérzés, zene magával ragadja, testkép megváltozása, lebegés, ringatás)

pl. „...úgy éreztem, mintha nem a fotelben ülnek, hanem lebegnek valahol, nem éreztem a talajt a lábam alatt...”

„...és utána hirtelen, ahogy a zene váltott, elkapott úgy magával...”

Érzelmek

pozitív érzelmek (pl. biztonság, boldogság, büszkeség, harmónia, szeretet, szerelem, nyugalom, kellemesség, önbizalom, szabadság, remény, öröm)

pl. „...ilyen megnyugvást éreztem...”

„...mintha valami be akarna fogadni, ilyen szétáradó szeretet...”

negatív érzelmek (pl. agresszió, düh, elválás, félelem, feszültség, gyász, kellemetlenség, magány, szenvedés, szomorúság)

pl. „...kicsit olyan mérges voltam, vagy ilyesmi...”

„...akkor szorongás fogott el, félelem...”

kevert érzelmek (pl. ambivalencia, sejtelmesség, zavartság)

pl. „...ilyen édes-bús érzések töltöttek el, ilyen szomorkásabb, mégis pozitív töltetű érzések...”

Kogníció

mély figyelmi bevonódás (pl. a figyelem erős koncentrációja, kontroll elvesztése, zene magával ragadja)

pl. „...amikor felhangosodott a zene, azt éreztem, hogy nem tudok másra figyelni...”

„...a zene úgy belémhatol, a gondolataimba, meg mintha belém másznának ezek a ritmusok...”

zenével való kapcsolat (hatás, kapcsolat megváltozása)

pl. „...aztán már nem volt rám olyan mély hatással, mint az elején...”

„...úgy át kellene értékelnem, hogy a zene nem jó semmire...”

zene elemzése (hangszerek, zene szerkezeti elemzése, technikai berendezés)

pl. „...végig dominált az, hogy a hangszerekre figyeltem, próbáltam beazonosítani...”

„...amikor egy hajlítással váltott egy oktávot, még mindig ez a szólam volt...”

emlékek (régebbi élmények emlékei)

pl. „...felvillantak képek, ahogy kicsi koromban ülök a mozi-ban...”

„...sok minden jött, kora gyerekkori emlékek, olyanok is, amiket, azt hittem, hogy elfelejtettem...”

képzelti képek (pl. természeti képek – pl. erdő, rét, hegy, tenger; állatok, város, emberek, kastély, színház, űr, film, zenekar stb.)

pl. „...megláttam egy fiút meg egy lányt, mentek a réten...”

„...egy ódon várkastélyban képzeltem el a cselekményt...”

dolgok jelentése (belátás, új nézőpont)

pl. „...olyan dolgok jutottak eszembe, hogy milyen az élet, meg ilyenek...”

„...hogy nem biztos, hogy a magunk apró-cseprő dolgaira kell koncentrálni, vannak nagyobb dolgok is az életben...”

aktuális problémák (gondolati elkalandozások, személyes problémák)

pl. „...hétköznapi dolgokra is gondoltam, hogy milyen elintéznivalóm van...”

„...erről eszembe jutott, hogy most mi lesz velem a jövőben...”

Percepció

vizuális percepció (elemi vizuális észleletek)

pl. „...minden olyan tarka volt, színes...”
„...olyan volt, mintha látnék egy helyet, ahol villódnak a fények...”

auditív percepció (zenével összefüggésbe hozott hangélmények, de nem a zene maga)

pl. „...hallottam a madarakat, talán rigók voltak, de nem biztos...”
„...akkor ilyen túlvilági hangokat hallottam...”

taktilis percepció (tapintás-észleletek)

pl. „...éreztem a szellőt az arcomon...”
„...élvezem, ahogy az eső az arcomra folyik...”

szaglás, ízlelés (szagok, ízek észlelete)

pl. „...még talán a füstnek a szagát is éreztem...”
„...éreztem a virágok illatát...”

időészlelés módosulása (másképp múlik az idő, gyorsított mozgás, lassított mozgás, időtlenség)

pl. „...nagyon úgy tűnt, hogy nem telik az idő...”
„...a virágok gyorsított felvételben kinyílnak, aztán elhervadnak...”

Transzélmények

megváltozott élmény (pl. csodás képességek, felülnézetből lát, időészlelés módosulása, testkép változása, módosult tudatállapot megélése)

pl. „...mintha így zsugorodnék össze, és ilyen picinek éreztem magam...”
„...úgy éreztem, mintha a tér és az idő kitágulna, nem voltak korlátok...”

áramlatélmény (áramlás, boldogság, harmónia, dinamizmus, önbizalom, kimondhatatlanság, végtelenség, szabadság)

pl. „...nagyon erősnek éreztem magam, úgy éreztem, mindenre képes vagyok...”
„...olyan érzésem volt, mintha kezdtem volna kiáradni...”

transzszzerű mozgásélmények (forgás, hullámozás, lebegés, emelkedés, zuhanás, repülés, kiáradás)

pl. „...mintha így suhantam volna egy mező felett...”
„...és akkor éreztem ezt a zuhanásszerű valamit...”

transzcendencia (vallásos élmények, transzcendens élmények, világűr, túlvilág)

pl. „...mintha az egész a Mennyszámban lett volna...”
„...akkor megmostam az arcom az élet vizében...”

regresszió (elmúlt történelmi kor felidézése, gyerekkori emlék)

pl. „...mintha egy időutazás lett volna, hogy pontosan hanyadik századba, azt meg nem mondom...”

„...láttam magamat, mintha kisgyerekként bolyongtam volna az erdőben...”

dolgok jelentése (belátás, új nézőpont)

pl. „...az ember megpróbálja megérteni magát a világban...”

„...rájöttem, mennyire nem lehet szavakkal kifejezni a dolgokat, mennyivel kifejezőbb bármi más, a szavakon túl...”

Az éber beszámolók különbségei

A zene elemzésére használt tartalmi kategóriák többsége (ti. a testi élmények, kogníció, percepció, érzelmek, transzélmények) gyakorlatilag nem jelent meg az alaphelyzeti beszámolókbán. Ez azt jelzi, hogy a személyeknek egész más tudati tartalmaik voltak éber illetve zenehallgatásos helyzetben.

Az első hipotézisünknek nem igazolódott be azon része, hogy az erős és gyenge zenei bevonódású csoportok alaphelyzeti élményei nem különböznek lényegesen egymástól, mert az éber élmények között is szignifikáns eltérés mutatkozott a két csoport között az élményfeltáró kérdőívek alapján. A különbség főként abban jelentkezett, hogy az erős bevonódók élményei jobban megváltoztak, a képzeleti működésük élénkebb volt, és a tudatállapotukat jobban megváltozottan érezték, mint a gyengén bevonódók.

A gyengén és erősen bevonódók zenei élményének különbségei

A beszámolók tartalomelemzésének összehasonlítása

A gyenge és erős zenei bevonódók egyes tartalmi kategóriákban adott válasz-gyakoriságait Mann–Whitney-próba segítségével összehasonlítva szignifikáns különbségeket kaptunk. Mind az öt főkategória összesített gyakorisága szignifikánsan nagyobb volt az erős bevonódók esetében a gyengén bevonódókhoz képest. Az alkategóriák szintjére lebontva is találtunk néhány szignifikáns különbséget, valószínűleg főleg ezek okozzák a főkategóriákbeli eltéréseket. A következőkben felsoroljuk azokat a tartalmi kategóriákat és alkategóriákat, melyekben az erősen bevonódó személyek a gyengén bevonódókhoz képest szignifikánsan gyakrabban említettek élményeket a zenei beszámolójukban:

1. *Testi élmények* ($p < 0,001$)

Szignifikáns alkategóriabeli különbségek: fiziológiai reakciók ($p < 0,05$), mozgás ($p < 0,01$), mozgásszerű élmények ($p < 0,001$).

2. *Érzelmek* ($p < 0,001$)

Szignifikáns alkategóriabeli különbségek: pozitív érzelmek ($p < 0,001$).

3. *Kogníció* ($p < 0,01$)

Szignifikáns alkategóriabeli különbségek: zene elemzése ($p < 0,05$), képzeleti képek ($p < 0,05$).

4. *Percepció* ($p < 0,001$)

Szignifikáns alkategóriabeli különbségek: vizuális percepció ($p < 0,01$), taktilis percepció ($p < 0,05$).

5. *Transzélmények* ($p < 0,001$)

Szignifikáns alkategóriabeli különbségek: megváltozott élmények ($p < 0,001$), áramlatélmény ($p < 0,001$), transzserű mozgás ($p < 0,001$), transzcendencia ($p < 0,05$).

A beszámoló tartomelemzésének eredményei szerint tehát a zenébe erősen bevonódó személyeknek a gyenge bevonódókhoz képest általában is gazdagabb élményeik vannak zenehallgatás alatt, és a különbségek lényege abban áll, hogy gyakrabban élnek át fiziológiai élményeket, mozgásos élményeket, pozitív érzelmeket, képzeleti képeket, vizuális és taktilis észleleteket és transzállapothoz hasonló élményeket.

A PCI kérdőívek összehasonlítása

GLM repeated measures analízist végeztünk a zenehallgatás előtt és után kitöltött kérdőívekkel. Itt a kérdőívnek csak azokat a skáláit emeljük ki, melyekben szignifikánsan különböző átlagpontszámmal rendelkeztek az erősen és gyengén bevonódók.

Az erősen bevonódók átlaga szignifikánsan magasabb volt a következő skálákban: megváltozott élmények ($p < 0,001$) és ennek minden alszkalája, pozitív érzelmek ($p < 0,01$), figyelem ($p < 0,01$), képzelet ($p < 0,05$), Megváltozott tudatállapot ($p < 0,001$).

Az erősen bevonódók átlaga szignifikánsan alacsonyabb volt a következő skálákban:

Éntudatosság ($p < 0,001$), éberség ($p < 0,05$), kontroll ($p < 0,001$).

Az erősen és gyengén bevonódók élményei tehát az élményfeltáró kérdőív eredményei szerint is jelentősen eltérő mértékben változtak meg a zenehallgatás során. Az erősen bevonódók a gyengén bevonódókhoz képest nagyobb mértékben érezték megváltozottak a testhatáraikat, az idő múlását, a dolgok észlelését és jelentését, erősebb pozitív érzelmeket éreztek a zenehallgatás alatt. Figyelmüket jobban tudták összpontosítani, élénkebbnek érezték a képzeleti működésüket, és jobban ellazultak. Valamint tudatállapotukat a szokásostól sokkal inkább eltérőnek érezték, kevésbé tartották meg az

éntudatukat, és kevésbé érezték, hogy akaratlagosan kontrollálni próbálják az élményeiket.

A három különböző zenét hallgató csoport zenei élményeinek különbségei

A beszámolók tartalomelemzésének összehasonlítása

A zenetípusok között a tartalomelemzési kategóriák válaszgyakoriságában fellelhető különbségek feltárására Kruskal–Wallis-próbát használtunk. A következőkben a könnyebb áttekinthetőség érdekében az egyes zenék mellett feltüntetjük azokat a fő- és alkategóriákat, melyekben az adott zenét hallgatók szignifikánsan nagyobb gyakorisággal említettek élményeket a másik két zenét hallgatókhoz képest.

1. Holst: Az *érzelmek* főkategóriában összességében ($p < 0,001$), negatív érzelmek ($p < 0,001$), kevert érzelmek alkategóriákban ($p < 0,001$), fiziológiai reakciók alkategóriában ($p < 0,05$), transzcendencia alkategóriában ($p < 0,01$).
2. Kitaro: pozitív érzelmek alkategóriában ($p < 0,001$), *kogníció* főkategóriában ($p < 0,01$).
3. Techno: vizuális percepció alkategóriában ($p < 0,01$), mozgás alkategóriában ($p < 0,01$).

Tehát összességében elmondhatjuk, hogy a Holst-zene alatt átélt élményekben dominálnak a negatív és a kevert érzelmek, a transzcendencia és a fiziológiai reakciók, a Kitaro-zene alatt főleg pozitív érzelmeket és kognitív élményeket élnek át a hallgatók, a technozene alatt átélt élmények lényegét pedig a mozgás- és vizuális percepció élmények adják.

A PCI kérdőívek összehasonlítása

Az egyes zenetípusokat hallgatók a PCI kérdőív következő skáláiban adtak a másik két zenéhez képest szignifikánsan nagyobb pontszámot:

Holst: negatív érzelmek ($p < 0,05$), megváltozott élmények ($p < 0,05$).

Kitaro: pozitív érzelmek ($p < 0,01$), megváltozott élmények ($p < 0,05$).

Techno: percepció ($p < 0,05$).

A beszámolók tartalomelemzése és az élményfeltáró kérdőívek elemzése hasonló eredményt hozott. Mindkét módszer alapján szignifikáns különbségek vannak a szubjektív élmények között a hallgatott zene típusától függően. Úgy tűnik, a zenetípus főként az élmény jellegét, valamint az érzelmi és képi élmények minőségét befolyásolja. A három zene alatt megelevenedő történetek nagyon hasonlóak voltak egymáshoz. A könnyebb érthetőség kedvéért a

következőkben összefoglaljuk az egyes zenék alatt átélt élmények főbb jellemzőit:

A Holst-zenét hallgatók a zene hatására jelentősen megváltozottak érzik az élményeiket, a dolgok jelentését. Az átélt élményekben a másik két zenéhez képest jóval többször fordulnak elő negatív érzelmek, kevert érzelmek, képi élmények, transzcendencia és fiziológiai reakciók.

Azok a személyek, akik a Kitaro-zenét hallgatták, szintén erősen megváltoztak érezték az élményeiket az éber állapothoz képest, a dolgok más jelentést nyertek számukra a zenehallgatás alatt. Ők számoltak be a legtöbb és legerősebb pozitív érzelmről, negatív és kevert érzelem alig fordult elő a beszámolóikban.

A technozenét hallgatók nem érezték élményeiket a szokásostól eltérőnek, sőt, a zenehallgatás alatt még kevésbé, mint az éber beszámoló alatt. Az átélt élményekre jellemzők a mozgás- és vizuális percepciós élmények, érzelmek nem nagyon jelentek meg, de ezek közül leggyakrabban az unalom, a feszültség, és a meghatározatlan kellemetlen érzés fordul elő.

Megvitatás

Laboratóriumi zenehallgatási helyzetben hasonlítottuk össze a személyek zenei élményeit tartalomelemzés és élményfeltáró kérdőív segítségével. A kísérlet tanúságai szerint lényeges különbségek vannak az élmények között a hallgatott zene típusa és a zenei bevonódás intenzitása szerint. A két módszer megerősítette egymás eredményeit. Úgy tűnik, hogy míg az erős bevonódók általában is gazdagabb élményeket élnek át a gyenge bevonódóknál zenehallgatás közben, a különbségek főleg abban állnak, hogy nagyobb valószínűséggel élnek át transzélményeket, jobban jellemző a képzeleti működés, és testi szinten is gyakrabban élük meg a zenét – ezek az eltérések arra utalhatnak, hogy a zene nagyobb hatással van rájuk. Az az eredményünk, hogy már éber helyzetben különbség mutatkozott az erős és gyenge zenei bevonódók élményei között, megerősíti azt a feltevésünket, hogy a zenei bevonódás egy vonásként fogható fel, nem pedig csak a zenehallgatás alatt jelentkező élménybeli különbséget jellemzi.

A zenei bevonódás intenzitásának ismerete fontos a zeneterápiában részt vevő személyek kiválasztásában, annak megítélésében, hogy az egyes pácienseknél hatásos lesz-e ez a kezelési mód, képesek-e megfelelő mértékben bevonódni a zenébe. Fontos további kérdés az, hogy a zene által létrehozott megváltozott tudatállapot milyen hasonlóságokat, ill. különbségeket mutat a különböző módosult tudatállapotokban tapasztalt élménymódosulásokhoz képest. Szintén érdekes kérdés, hogy milyen a különböző stílusú zenék élménymódosító hatása, valamint hogy a zenei képzettség milyen szerepet

játszik az élményeink megváltozásában. A zenészek körében ígéretes téma annak vizsgálata, hogy van-e különbség a passzív zenehallgatás élményei és a zenéléskor átélt belevonódás között.

A vizsgálati elrendezés hiányosságaként róható fel, hogy nem ellenőriztünk olyan személyes tényezőket, melyek hatással lehetnek a zenei élményre. Ilyen tényező a személy fizikai állapota, zenehallgatást megelőző hangulati állapota, aktuális problémái. Valóban előfordulhatott például, hogy valakinek rossz napja volt, beteg volt, vagy nem volt kedve a kísérlethez, így nem valószínű, hogy teljesen bele tudott feledkezni a zenehallgatásba, erős bevonódó létére sem. Az eredményekből azonban úgy tűnik, mégis jelentős hasonlóságok voltak a zenei élményben az egyes kísérleti csoportokon belül, és ezek nem tudhatók be véletlen faktorok hatásainak. Talán azért, mert elég sok vizsgálati személy volt ahhoz, hogy ezek a hatások egymást semlegesítsék. Valamint azért is, mert az éber állapottal való összehasonlításban vizsgáltuk a zenei élményt, a zene hatására létrejövő változást vizsgáltuk, nem önmagában a zenei élményt. Bizonyos személyiségvonások szintén közrejátszhatnak a zenei élmény kialakításában, és ezek lehet, hogy a zenei bevonódás általános intenzitásával is összefüggenek. Érdekesnek látszik egy további kutatásban ezen összefüggések vizsgálata. Nem ellenőriztük azt sem, hogy hogyan befolyásolhatja az átélés mélységét az, hogy kedvelte-e a személy a zenét, érdemes lenne később olyan zenével is elvégezni a vizsgálatokat, melyet a személy saját maga választ. Fontos megemlíteni, hogy a zenei élmények vizsgálata nagyon nehéz. A kérdőívek és a laboratóriumi vizsgálatok nem igazán tudják visszaadni a valós élmény gazdagságát. Senki sem tudja pontosan, hogyan működik az a folyamat, hogy hangok meghatározott sorrendje az észlelőrendszerünkön kívül befolyással van a képzeletünkre, hangulatunkra, az egészségünkre, és még sorolhatnánk, mi mindenre. Lehetetlen megválaszolni a zenével kapcsolatban felmerülő valamennyi kérdést. Amit tehetünk, és tettünk most is, az az, hogy egy kis szeletét megvizsgáljuk ennek a kimeríthetetlen területnek, hogy úgy érezzük, valamivel közelebb jutottunk a „megértéshez”.

Irodalmi hivatkozások

- Csikszentmihályi Mihály (1997): Flow. Az áramlat. (A tökéletes élmény pszichológiája), Akadémiai Kiadó. Budapest. 75–111. és 159–165.
- Council, J. R., Kirsch, I. (1992): Situational and Personality Correlates of Hypnotic Responsiveness. Fromm, Erika and Nash, Michael: Contemporary Hypnosis Research, The Guilford Press, New York, London, 267–291.
- Gabrielsson, A. (2001): „Emotions in strong experiences with music”, Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (Eds.): Music and Emotion, Oxford University Press, Oxford, 431–449.

- Hilgard, J. R. (1986): „Imaginative and sensory-affective involvements in everyday life and in hypnosis”, E. Fromm & R. Shor (Eds.): *Hypnosis: Developments in Research and New Perspectives*. Aldine, New York, 483–517.
- Kihlstrom et al. (1989): Daydreaming, Absorption and Hipnotizability. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. Vol. XXXVII, No. 4, 332–342.
- Kovács Sándor (1976): Zeneesztétikai problémák. Balassa Péter (szerk.): Kovács Sándor zenei írásai, Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 85–126.
- Litle, P., Zuckerman, M. (1986): Sensation seeking and music preferences. *Personal and Individual Differences*. Vol. 7, No. 4., 575–578.
- Lynn, S., Rhue, J. (1989): Fantasy Proneness, Hypnotizability, and Absorption – a Re-Examination: A Brief Communication. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 1989, Vol. 37, No. 2, 100–106.
- Muhr, Th. (1991): Atlas/ti – A prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*, 14.
- Nagy Katalin és Szabó Csaba (2002): Individual differences in musical involvement. In: Stevens, C.–Burnham, D.–McPherson, G.–Schubert, E.–Renwick, J. (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition*. Causal Productions, Adelaide, 506–509.
- Pekala, R. J. (1984). A Psychophenomenological Approach to Mapping and Diagramming States of Consciousness. *The Journal of Religion and Psychical Research*, 8, 4.
- Snodgrass, M., Lynn, S.J. (1989): Music Absorption and Hypnotizability. *The International Journal of Clinical-Experimental Hypnosis*, 37. (1), 41–54.
- Stratton, V., Zalanowski, A. (1984): The Relationship Between Music, Degree of Liking, and Self-Reported Relaxation. *Journal of Music Therapy*, 21, 4.
- Tardy József (1996): Zene és imagináció. *Pszichoterápia*, 1996. november, 367–372.
- Tellegen, A., Atkinson, G. (1974): Openness to Absorbing and Self-Altering Experiences („Absorption”), a Trait Related to Hypnotic Susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 83, No.3., 268–277.
- Vas József (1998): A zenei élmény és Stern elmélete a self – érzet fejlődéséről. *Pszichoterápia*, 1998. jan., 17–23. o.
- Wilson, S. C.; Barber, T. X. (1983): The Phantasy-Prone Personality: Implications for Understanding Imagery, Hypnosis and Parapsychological Phenomena. A. A. Sheikh (Ed.): *Imagery: Current Theory, Research, and Application*, New York, Wiley. 340–387.

HATVANI ANDREA

**Az alkoholfüggőség kommunikációs jellegzetességei
Tennessee Williams Macska a forró bádogtetőn
c. drámájában az interaktometria tükrében**

Összefoglalás

Munkánk során a Közös Rorschach Vizsgálat egy speciális alkalmazását szeretnénk bemutatni. A Közös Rorschach Vizsgálat egy magyarországi kutatócsoport (Bagdy Emőke, Kaszás Gizella, Bakó Tihamér) által kidolgozott kódrendszerét használjuk fel a drámai dialógusok értelmezésében, ezáltal kiegészítve a hagyományos irodalompszichológiai elemzéseket. A módszer irodalompszichológiai felhasználására korábban Zolnai Erika és Oláh Erika tett kísérletet Strindberg Haláltánc c. drámájának elemzésével. Mi Ibsen Solness építőmester c. drámáját dolgoztuk fel ezen az úton. Ez a módszer lehetővé teszi a dráma szereplői interperszonális viszonyainak, interakcióinak, konfliktusainak mélyebb megértését. Jelen munkánk célja, annak a megvizsgálása, megjelennek-e, tükröződnek-e az alkoholbetegekre jellemző kommunikációs módok, a drámai dialógusokban is. Az alkoholista főhős, Brick és felesége kommunikációját elemezzük a Közös Rorschach Vizsgálat segítségével. A kapott adatokat összevetjük azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, amelyek során Bányai Aliz és Szili Ilona, illetve Sárai Tímea alkoholbetegek és családjuk kommunikációs jellegzetességeit tárták fel a Közös Rorschach Vizsgálat segítségével. Kérdés, vajon a drámai dialógusok Közös Rorschach jellemzői megegyeznek-e, különböznek-e a korábbi vizsgált betegek Közös Rorschach jellemzőivel. Vajon ezeknek a hasonlóságoknak és különbségeknek a feltárása mennyiben járulhat hozzá az irodalmi mű hatásmechanizmusának jobb megértéséhez?

Kulcsszavak: Közös Rorschach Vizsgálat, interaktometria, irodalompszichológiai elemzések.

Bevezetés

Munkánk során azt szeretnénk bemutatni, hogy az interperszonális kommunikációnak egy speciális elemzési módszerét – a Közös Rorschach Vizsgálat egy magyarországi kutatócsoport által kidolgozott kódrendszerét – hogyan lehet felhasználni irodalmi művek: speciálisan drámák elemzésében. Az elképzelés nem új: Zolnai Erika és Oláh Erika Strindberg Haláltánc c. drámáját én pedig Ibsen Solness építőmesterét elemeztem ennek a módszernek a segítségével (Hatvani, 2002).

Ebben a munkánkban T. Williams „Macska a forró bádogtetőn” c. darabját elemeztük. Az alkoholista főhős Brick, és felesége kommunikációját összevetettük azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, amelyek során Bányai Aliz és Szili Ilona, illetve Sárai Tímea alkoholbetegek és családtagjaik kommunikációs jellegzetességeit tárták fel a Közös Rorschach Vizsgálat segítségével. Kérdés, vajon a drámai dialógusok Közös Rorschach jellemzői megegyeznek-e, különböznek-e a korábban vizsgált betegekéhez képest. Vajon ezeknek a hasonlóságoknak és különbségeknek a feltárása mennyiben járulhat hozzá az irodalmi mű hatásmechanizmusának jobb megértéséhez

Másrészt mindaz, amit a szereplők interakcióiról, kapcsolatukról, kommunikációs módjukról az interaktometria segítségével megtudhatunk, mennyire támasztja alá a hagyományos irodalomelemzések megállapításait. Mielőtt a konkrét munkát bemutatnám, ismertetni szeretném a Közös Rorschach Vizsgálatot és a darab tartalmát.

A Közös Rorschach Vizsgálat

A Közös Rorschach Vizsgálat (Gemeinsamer Rorschach Versuch) módszere Hermann Rorschach közismert projektív személyiségtesztjére épül. A Rorschach-teszt során a vizsgálati személyt arra kérjük, hogy egy strukturálatlan ingeranyagnak – tulajdonképpen tintafoltoknak – jelentést adjon, hasonlóan ahhoz, ahogy az ember egy nyári délutánon a réten heverészve a felhőket bámulja, és azokban mindenféle értelmes dolgot, sárkányt, kiskutyát stb. lát. A Rorschach-teszt a projekción a kivetítésen alapul: a vizsgált személy saját belső feszültségeit, vágyait vetíti bele az eredetileg jelentés nélküli foltokba (Bagdy, 2002).

A Közös Rorschach Vizsgálat során az eredeti négyszemközti helyzet kibővül, a módszer párok, családok, kiscsoportok (max. 8 fő) vizsgálatára alkalmas. A vizsgált személyek feladata a konszenzus megteremtése – közös választ kell kidolgozniuk az egyes táblákra, meg kell egyezniük egy közös jelentésben. Ennél a módszernél azonban az egyéni Rorschach-próbával szemben nem az egyes egyén személyiségét vizsgáljuk, hanem a vizsgálati

személyek interakcióit, kapcsolatait, így a táblák itt elsősorban az interakció serkentői, nem pedig projektív felületek. Ezáltal tárulhat fel az a folyamat, ahogyan a pár vagy csoport egy közös döntést igénylő helyzetben viselkedik. Ez pedig tükrözheti a kapcsolat jellegzetességeit, a dominanciaviszonyokat, alá- felérendeltségi helyzeteket stb. (Bagdy, 2002).

Willi és munkatársai 1973-ban elsőként dolgoztak ki általánosan érvényes jelölési rendszert a közös Rorschach-vizsgálathoz. Napjainkra több kódolási rendszer is létezik. Az elemzés két szinten történhet:

Az élmény analízis szintjén. Ez tulajdonképpen a hagyományos Rorschach-elemzésen alapul, és a partner tudattalan élményeit is kimutatja a közvetlen interakcióban.

A magatartásanalízis szintjén. Itt az interakciós munkamódot, folyamatot elemzik statisztikai úton.

Willi rendszerében a magatartás-analízis (ahogyan kommunikálnak) és az élményanalízis (amit egymásnak kommunikálnak, üzennek szimbolikus formában) nem válik el élesen egymástól (Bagdy, 2002).

A hazai kutatócsoport, Bagdy Emőke és munkatársai pontosan ezt tűzték ki céljukul: a magatartásanalízis leválasztását az élményanalízisről, így az általuk kidolgozott kódrendszer a magatartásanalízis szintjén döntési folyamatra helyezi a hangsúlyt. Egy olyan kódrendszert dolgoztak ki, amely alkalmas a döntési folyamat (az alku indítása, az alku lépési és a döntés) jellegzetes kommunikációs lépéseit kódolni. Olyan kódokat használtak, mint pl. kérdés, tisztázó magyarázat, dicséret, kritika, kongruens egyetértés stb. Ezeket a kódokat, különböző interakció-típusokba lehet sorolni faktoranalitikus vizsgálat segítségével, mint egyetértő, egoisztikus, facilitáló, impulzív-kritikus, gátolt-passzív, megoldásra törekvő, kapcsolódó és megerősítő interakció-típus (Salgó, 2002, Bagdy, Kóta, Safir, 2002).

Úgy gondoltuk, hogy ezek a kódok nemcsak a Közös Rorschach Vizsgálat vizsgálati helyzetében használhatóak, hanem szabad interakciós helyzetek, drámák elemzésében is.

Alkoholisták és házastársaik vizsgálata a Közös Rorschach Vizsgálat segítségével

Sárai Tímea azt tapasztalta, hogy az alkoholisták kommunikációjában nagyon alacsony a partnerrel való egyetértés szintje, magas viszont az interakciószám, a saját elgondolásukhoz való visszatérés (Sárai 2002).

Bányai Aliz és Szili Ilona saját vizsgálatukban arra a következtetésre jutott, hogy az alkoholista férj kommunikációjában magasabb a részletezés, a független válaszájánlás aránya, mint a feleségében, míg a feleség kommuni-

kációjában a másik válaszához való visszatérés, és a tagadás aránya a magasabb (Bányai, Szili 2002).

A darab tartalma

A történet Margaret és Brick szobájában játszódik, amely Brick apjának, Big Daddynak a házában van. Maggie most jött fel Big Daddy születésnap vacsorájáról, amelyen Brick nem tudott részt venni, mivel részegen kitörte a bokáját. Beszélgetnek. A beszélgetésből kiderül: Maggie utálja a sógorát, Goopert és sógornőjét Mae-t, irigyli őket, amiért az ő házasságuk nem ment tönkre, és amiért nekik van öt gyerekük, neki meg nincs, és mivel úgy véli, Brick alkoholizmusát kihasználva ki akarják túrni őket a halálos beteg Big Daddy örökségéből. Maggie és Brick házassága tönkrement, bár Maggie szereti Bricket, és szexuálisan is vágyakozik utána, Brick közömbössé vált, neki nem kell Maggie. Maggie mindenáron vissza akarja szerezni a férjét. Brick és Maggie, majd Brick és Big Daddy beszélgetéséből az elhidegülés oka is kiderül: Brick és barátja, Skipper szoros kapcsolatára Maggie féltékeny volt, és azzal vádolta őket, barátságuk homoerotikus színezetű. Skipper, hogy ellenkezőjét bizonyítsa, le akart feküdni Maggie-vel, de impotensnek bizonyult. Skipper ezután részegen szerelmi vallomást tett telefonon Bricknek, aki lecsapta a telefont, mivel a homoszexualitást Brick különösen mocskos, alávaló dolognak tartja. Az nem derül ki, hogy mielőtt Maggie bogarat tett volna a fülébe Skipper azelőtt is tisztában lett volna homoerotikus hajlamaival, vagy csak Maggie vádjai és a sikertelen heteroszexuális kapcsolat nyitották fel a szemét. Skipper alkoholizmusba menekült, és hamarosan meghalt. Brick azóta iszik. Brick és Big Daddy beszélgetése során tudja meg Big Daddy, hogy halálos beteg, és bármennyire unja is kövér és öreg feleségét, haszonleső Gooper fiát, és annak családját, hiába szeretné kedvenc fiát, Bricket kirángatni az alkoholizmusából, már nincs ideje változtatni az életén. Az utolsó felvonás egy családi tanácskozás, miután Big Daddy lefeküdt. Gooper és Mae megpróbálja Big Mama segítségével a vagyon nagy részét megszerezni. Big Mama ellenáll. Maggie a vita hevében azt állítja, terhes, ezt sógoráék nem hiszik el, bár Brick nem hazudtolja meg. A darabnak két befejezése van, Maggie mindkettőben az alkohollal próbálja megzsarolni a férjét, hogy feküdjön le vele, hogy végre gyereke lehessen. Az eredeti változat reménytelennek festi le kettőjük kapcsolatát, a második változat – amit Williams a darab első rendezője, Elia Kazan kedvéért készített – kevésbé sötét, inkább ad reményt a kapcsolat továbbfejlődésére nézve.

A vizsgálat

Problémafelvetés

A vizsgálat célja egyrészt az volt, hogy kimutassuk, vajon a dráma házaspárjának kommunikációs módja, interperszonális kapcsolatuk jellegzetességei megegyeznek-e a szakirodalomban az alkoholisták és házastársaik kommunikációs jellegzetességeivel. Hiszen, ha a kettő megegyezik, akkor feltételezhetjük, hogy a művészi hatás a befogadóra éppen ebből az egyezésből fakad.

Másrészről szerettünk volna pontosabb képet kapni a szereplők interperszonális kapcsolatáról. A legtöbb irodalmi elemzés Tennessee Williams művéről megegyezik abban, hogy Williams hősei reményvesztett, magányos, kudarcot vallott emberek. A darab azt a pillanatot ragadja meg, amikor utoljára próbálnak meg kitörni. A darabot áthatja az indulat, egy „különös hisztérikus légkör”, amiben minden jóvátehetetlen, és ahol a hősök csak egymás gyötrésére képesek. Szerettük volna objektívebben megvizsgálni, vajon ezek a vélemények tükröződnek-e, és ha igen, akkor hogyan a darab főszereplőinek interperszonális kapcsolatában. (Osborne, 1974., Hegedüs Géza, Kónya Judit, 2000, Gera, 1965).

Módszer

Munkánk során Bányay Geyza magyar fordítását használtuk fel. Elemzésünkben kizárólag a Brick és Maggie párbeszédének anyagát dolgoztuk fel. A jelölést a Közös Rorschach magyar standard kódrendszere szerint készítettük el.

Példa a jelölésre:

BRICK: Mért zártad be? *Kérdés*

MARGARET: Hogy egy kicsit magunk lehessünk. *Tisztázó magyarázat*

BRICK: Okosabbat is kitalálhattál volna. *Kritika*

MARGARET: Nem tudok okosabbat.... *Tagadás*

BRICK: Ne tedd magad nevetségessé. *Felszólítás, kritika*

MARGARET: Az sem érdekel, ha nevetséges vagyok miattad! *Tisztázó magyarázat, visszatér a másikéhoz*

BRICK: De engem igen. Én szégyellem magam helyetted is. *Visszatér a sajátjához, tisztázó magyarázat*

MARGARET: Szégyelli magát! Elég volt! Ne kínozz! Nem élhetek így tovább! *Visszatér másikéhoz, indulat, indulat, felszólítás, indulat*

BRICK: Megígérted, hogy... *Független válaszajánlat*

MARGARET: Tudom, de *Korrigálás*

BRICK: ...elfogadod a feltételt. *Visszatér a sajátjához, felszólítás, indulat*

MARGARET: De nem bírom! Érted? Nem bírom! *Tagadás, indulat, kérdés, indulat, tagadás, indulat*

BRICK: Eressz el! *Felszólítás indulat*

Tennessee Williams: Macska a forró bádogtetőn. In: Tennessee Williams: Drámák. Európa Kiadó, Budapest, 1964. 221–346. o.

Eredmények

Az eredményeket táblázatban foglaltuk össze. Mivel a különböző párbeszédek nem egyforma hosszúságúak, ezért az eredményeket százalékos formában adtuk meg. Az összegzést két módon is elkészítettük: először úgy, hogy csak a darab első változatát vettük figyelembe, másodszor úgy, hogy mindkét változat eredményeit figyelembe vettük. Az elemzésben végül az első változat eredményeit vettem figyelembe, hiszen az volt Tennessee Williams eredeti elképzeléseihez közelebb álló változat.

	A dráma eredeti verziójának az eredményei (%)		A dráma két verziójának együttes eredményei (%)		A dráma eredeti verziójának az eredményei (%)	A dráma két verziójának együttes eredményei (%)
Interakció-jelölők	Maggie (662 jel)	Brick (207 jel)	Maggie (704 jel)	Brick (180 jel)	Összegezve (842 jel)	Összegezve (911 jel)
Kérdés	10,1	22,7	10,08	20,7	12,8	12,5
Tisztázó magyarázat	15,1	8,3	14,7	9,66	13,65	13,6
Független válaszájándat	14,8	4,34	14,2	4,34	12,23	11,96
Részletezés	9,6	0	9,37	0,48	7,6	7,35
Visszatér a sajátjához	8,9	4,4	9,37	5,31	7,9	8,45
Visszatér a másikéhoz	1,42	3,88	1,42	3,86	2,01	1,97
Továbbbszövés	1,5	1,44	0,28	1,44	0,47	0,54
Felszólítás	3,62	11,6	3,83	11,9	5,34	5,59
Korrigálás	1,42	0,96	1,42	0,96	1,31	1,31
Kritika	1,7	3,86	1,7	3,86	2,9	2,9
Tagadás	3,69	12,22	3,69	12,07	5,46	5,59
Dicséret	0,28	0,96	0,28	0,96	0,43	0,43
Tartalmatlan	5,58	3,88	5,96	4,34	5,22	5,59
Indulat	21,9	13,8	22	13,5	20,19	20,08
Kongruens egyetértés	0,56	3,3	0,56	4,83	1,18	1,53
Egyetértés indulattal	0,85	0,48	0,85	0,48	0,76	0,76
Passzív beletörődés	0,14	1,44	0,14	1,44	0,43	0,43

Összességében elmondhatjuk, hogy a dráma szereplőinek a kommunikációs jellegzetességei nem feleltethetőek meg az alkoholisták és házastársaik kommunikációjában empirikusan feltárt kommunikációs jellegzetességeknek. Mint előbb említettem, Sári Tímea vizsgálatában azt tapasztalta, hogy az alkoholisták kommunikációjában nagyon alacsony a partnerrel való egyetértés szintje, magas az interakciószám, a saját elgondolásukhoz való visszatérés. Ezzel szemben Maggie, ha mind a két változatot figyelembe vesszük 704, ha csak az első változatot tekintjük, 662 jelet kapott, Brick csak 207-et (180-at). Bár az egyetértés aránya Brick kommunikációjában kevés (3,3%). A saját válaszához való visszatérés aránya alacsony (4,4%). Ez csupán körülbelül a fele a Maggie kommunikációjában észlelhetőnek. (8,9%)

Bányai Aliz és Szili Ilona saját vizsgálatukban azt tapasztalta, hogy az alkoholista férj kommunikációjában magasabb a részletezés, a független válaszájánlás aránya, mint a feleségében, míg a feleség kommunikációjában a másik válaszához való visszatérés, a tagadás (4,5). Ezzel szemben a darabban a részletezés, a független válaszájánlás inkább Maggie-re jellemző (részletezés 9,6%, független válaszájánlás 14,8%), mint Brickre (részletezés 0%, független válaszájánlás 4,34%). A tagadás viszont Brickre jellemzőbb (visszatérés a másikéhoz 3,88%, tagadás 12,22%), mint Maggie-re (visszatérés a másikéhoz 1,42%, tagadás 3,62%)

Nézzük mégis mi jellemző a házastársak interakciójára!

Maggie lényegesen többet beszél, mint a férje, ezzel saját bizonytalanságát akarja kompenzálni, vagy egyszerűen csak neki fontosabb a kapcsolat, ő próbálja a kapcsolatot uralni. Maggie válaszai közül a legmagasabb az indulati válaszok aránya (21,9%), ez nehezíti az együttműködést, kevésbé fékezett, kevésbé kontrollált magatartást jelez. Másrészt gyakori a független válaszájánlat (14,8%), és a tisztázó magyarázat (15,1%). A sok független válaszájánlás jelzi, hogy irányítani próbálja a témaválasztást, a saját véleménye mindennél fontosabb számára, amit próbál férjével is elfogadtatni, próbálja meggyőzni, együttműködésre készíteni. Állításunkat alátámaszthatja a részletezések (9,6%) és a saját válaszához való visszatérés magas aránya is (8,9%). Viszonylag sokat kérdez (10,1%), ő még vár, akar valamit Bricktől, igyekszik vele a helyzetet tisztázni. Nagyon kevés a bármiféle egyetértésre utaló jegy a kommunikációjában (kongruens egyetértés 0,56%, egyetértés indulattal (0,85%), passzív beletörődés (0,14%), ez is azt jelzi, hogy megta- pad saját álláspontjánál, nem enged Bricknek. Talán ezért is kevés az együttműködésre utaló jegyek aránya, kevés a dicséret (0,28%), és a kapcsolódást kifejező továbbszövések (0,28%). Összegezve Maggie-nek nagyon fontos a saját meggyőződése, elképzelése, amiről nem képes férjét meggyőzni, innen a sok indulat, tehetetlen harag.

Brick kommunikációját feltűnően kevesebb interakció jellemzi, talán neki nem olyan fontos a kapcsolat, nem érdekli az egész beszélgetés. Interakciói közül leggyakoribb a kérdés (22,7%), alárendelődik, Maggie-től várja a beszélgetés fenntartását, a témaválasztást. Kérdései között soka tartalmatlan kérdés, amikor nem is a beszélgetést próbálja továbbvinni, csak éppen hümmög valamit. Nála is magas az indulati válaszok aránya (13,8%), végül is Maggie-nek sikerül „felpizskálnia”. Magas a tagadás (12,22%) és a felszólítás (11,6%), a kritika arányaiban talán nem sok, de mégis kétszerese a Maggie-ének (3,86%, 1,7%). Maggie elképzeléseit nyíltan és indulatosan elutasítja, de nem képes megfelelő alternatívát ajánlani helyette, kevés a tisztázó magyarázat (8,3%), a részletezés (0%), a korrigálás (0,96%).

Összegezve: A másik álláspontját nyíltan elutasítja, opponál, ugyanakkor a másiktól várja a megoldást, de ez a helyzet indulattal tölti el.

Kettejük interakciójában a legfeltűnőbb az indulat válaszok magas aránya (20,19%), mindketten valahogy kontrollálni igyekeznek ezt a kapcsolatot, de ez igazából egyiküknek sem sikerül. Interakciójukra az egész darab folyamán nagy érzelmi töltés, szenvedélyesség volt jellemző. Nagyon kevés az egymáshoz való kötődésre, valódi kapcsolatra utaló jegy, kevés a dicséret (0,43%), a továbbbeszövés (0,54%), Maggie próbálja meggyőzni Bricket, de eközben ragaszkodik saját elképzeléseihez, amelyeket Brick nyíltan elutasít. Brick facilitálja kérdéseivel Maggi-et, de ugyanakkor nem fogadja el annak álláspontját, Maggie pedig egoisztikusan megtapad a saját igazánál. A megoldásra törekvés, megerősítés mindkét fél részéről alacsony arányú.

Mindezek a kommunikációs jellegzetességek megegyeznek azokkal a megállapításokkal, amelyek az irodalomtörténészek szerint Tennessee Williams drámáját jellemzik. Felmerülhet az a kérdés, hogy vajon milyen pszichológiai mechanizmusok voltak azok, amelyek végül kettőjük kapcsolatát ilyené tették? Csak a szerelem, vagy a fizikai vágy az, ami Maggie-t minden megaláztatás elviselésére készíti? Vajon Brick alkoholizmusa csupán barátja elvesztése miatti büntudatának a következménye, vagy esetleg saját – elfojtott – homoerotikus vágyai elől menekül az italba? Feltételezhető, hogy ezekre a kérdésekre a szereplők olyan intrapszichés problémái adják meg a választ, amelyek – legalábbis csírájukban – már Skipper halála előtt is megvoltak, amelyek gyerekkorukból erednek, és amelyekre a darabban csak utalásokat találhatunk. Maggie az elszegényedett úrilány a szegénység és apja alkoholizmusa elől is menekült a házasságába, egy férfival, aki már kapcsolatuk elején is közönyösnek mutatkozott. Brick családi háttérében az erős autoriter apa, és a túlvédő, bekebelező anya szorításában nőtt fel. Ő az a kisfiú, aki soha nem akar felnőni, az egyetem elvégzése után profi játékosként próbál tovább élni, és aki talán elfojtott homoerotikus feszültségeit kompenzálóan köt házasságot Maggie-vel. És talán ezt a szőnyeg alatti

feszültséget szabadította fel, robbantotta fel az, ami Skipperrel történt. A tragédia után mélyebb önmagukkal, elrontott kapcsolatukkal egyikük sem mert szembenézni, ez elől Brick az alkoholba, Maggie pedig a Brickért, vagy a harmonikus családi élet illúziójáért való reménytelen küzdelembe menekült.

Összegzés

Bár eredeti hipotézisünket nem sikerült igazolni, a dráma házaspárjának kommunikációja nem feleltethető meg egy az egyben az alkoholisták és házastársaik vizsgálatában tapasztaltaknak. Mégis, módszerünk alkalmasnak bizonyult, arra, hogy a szereplők interakcióit elemezzük, pszichometrikusan is alátámaszthassuk az irodalomtörténészek megállapításait, ezáltal is segítve a mű mélyebb megértését, megítélését.

Irodalomjegyzék:

- Bagdy Emőke, Kóta Hedvig, Safir Erika: Közös Rorschach Vizsgálat: felvétel, jelölés, interaktometriai elemzés. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 99–118.
- Bagdy Emőke: A Közös Rorschach Vizsgálat hazai adaptációja. A matematikai statisztikai eredmények elemzése sine morbo, diszfunkcionális és klinikai minták összehasonlítása. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 158–159.
- Bagdy Emőke: Bevezetés. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 9–19.
- Bányai Éva Aliz, Szili Ilona: Alkoholisták és házastársaik Közös Rorschach Vizsgálata. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 351–360.
- Gera György: Tennessee Williams. In: Kardos László, Sükösd Mihály: Az amerikai irodalom a huszadik században. Gondolat Kiadó, Budapest. 1965. 507–520.
- Hatvani Andrea: Ibsen Solness építőmester című drámájának az értelmezése a Közös Rorschach Vizsgálat segítségével. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 395–401.
- Hegedűs Géza, Kónya Judit: Kecskéének. Két évezred drámatörténete. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2000. 303.
- John Osborne: Megjegyzések Tennessee Williams darabjaihoz. In: Ungvári Tamás (szerk.): A dráma művészete ma. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974. 558–561.

- Salgó Ferenc: A KRV hazai adaptációja, az alapvizsgálat interaktometriai és matematikai statisztikai feldolgozása. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 119–125.
- Sárai Tímea: Alkoholisták és partnereik párkapcsolati kommunikációs jellegzetességei. In: Bagdy E. (szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel. Animula Kiadó, Budapest. 2002. 361–370.
- Tennessee Williams: Drámák. Európa Kiadó, Budapest. 1964. 221–346.

**A janzenizmus szociológiai üzenete, Blaise Pascal
Gondolatok c. műve alapján**

A felvilágosodás óta meggyökeresedett – különösen a marxizmus és pozitívizmus hagyományában – a tudomány és vallás, történelem és mítosz, tudás és hit szembeállítás. A pozitív értékek az ellentétpárok első tagjára esnek: igazság-felvilágosultság-haladás-racionalitás; reakció-tévedés-irracionális a másik oldalon.¹

A hazai valláselmélet, valláskritika az elmúlt négy évtizedben túljutott ezeken a dichotómiákon. Általánosan elfogadottá vált, hogy a hitszerű elemeknek nemcsak érthető és bocsánatos, hanem szükségszerű és nélkülözhetetlen szerepük van az ember életében. Ez az értékelés kiterjedt bizonyos vonatkozásban a hit vallásos formájára is. A racionalitást nem tagadja meg a vallásos hittől, a hívő embertől.

A hit és tudás viszonya valódi filozófiai probléma: Plátontól napjainkig végigkíséri az európai gondolkodás történetét. A hit a véleménnyel, vélekedéssel tartozik egy fogalomcsaládba. A hit-tudás problémának két megközelítése lehetséges: egy vallásszociológiai, teológiai, illetve egy ismeretelméleti.

A probléma már a középkor szülte, legismertebb megfogalmazása a veritas duplex elméletében történt. Tulajdonképpen a hitigazság és észigazság megkülönböztetéséről van szó.

A probléma bizonyos kompetenciák viszonyára vonatkozik. Az esendő érzékek és a szükségszerű igazság közötti ellentét fogalmazódik meg.

Descartes² is felvetette a bizonyosság kérdését. Ismereteinknek két csoportját a következő kritériumok alapján különbözteti meg.

Tudás vagy tudomány: biztos és evidens megismerés. Hit: valószínű vélemények, egyszerű ismeretek. A kritérium a cogito, illetve a matematika. Mindaz, ami a matematikából levezethető, az tudomány. Ami viszont csupán a tapasztalattól függ: történelem, földrajz, nyelvek, az nem más, mint egyszerű ismeret.

¹ E szélsőséges és ellentmondásos vélekedések háttérében a hitnek mint az emberi szubjektivitás eltorzított, egyoldalú értelmezése húzódik meg.

² Descartes: Válogatott filozófiai művek. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980. 97–163. o.

Tehát a tudás olyan ismeret, amely a logikai szükségszerűség erejével bír. Tudható és vélhető dolgok között adott a határ: hitből és vélekedésből nem lehet tudás, hiszen bizonyossághoz mindig csak egy előzetes bizonyosságon keresztül visz az út.

A kartéziánus racionalizmus és az empirizmus ellentéte mellett észre kell venni, hogy a kétféle gondolkodás számos vonás tekintetében közel áll egymáshoz.

Hume a tudást és hívést a descartes-ihoz hasonló kritériumok alapján különbözteti meg.³ A tudás: a bizonyos ismeret, a hívés: pedig valószínű ismeret. A biztos tudás körét Descartes-tól is szűkebbre vonja. Már a geometriának sem tulajdonít olyan pontosságot, mint az algebrának, aritmetikának. Hume az oksági viszonyokat, a dolgok pusztta létezését a hit körébe utalja.

A hívést olyan ideaként határozza meg, amelyet egy éppen megjelenő benyomáshoz kapcsolunk. A hívés egyben cselekedetünk vezérlő elve. Hiteink vezetnek kívánságainkat és alakítják cselekvéseinket

E téren Pascal műve jelenti a nagy fordulatot a racionalista vagy empirista atomizmustól a dialektikus gondolkodásmódig.

A megismerés menete szüntelen ide-oda mozgás a részek és az egész között, amelyeknek kölcsönösen egymást kellene megvilágítaniuk.

72. sz. töredék. „Ha az ember elsőül önmagát tanulmányozná, rájönne, mennyire képtelen önmagán túljutni. Hogyan is ismerhetné meg a rész az egészet? De talán arra fog törekedni, hogy legalább azokat a részeket ismerje meg, amelyek az ő mértékére vannak szabva. A világ részei olyan láncolatot alkotnak, hogy véleményem szerint lehetetlenség megismerni az egyiket a másik és az egész nélkül.” (Az idézetek B. Pascal: Gondolatok. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.)

Pascal szemben áll Descartes-tal, aki azt vallotta, hogy ha nem is tudjuk megismerni a végtelent, legalább bizonyos kiindulópontjaink vannak a gondolkodásunkhoz.

Pascal 19. sz. töredéke: „Amikor valamely művet írunk legutoljára tudjuk meg, hogy mivel is kell kezdenünk.

Tragikus világlátás

A különböző világlátás-formák: racionalizmus, empirizmus, tragikus látásmód, dialektikus gondolkodás, nem empirikus valóságok, hanem fogalmi megragadások, amelyek hozzásegítenek egyes szerzők életművének tanulmányozásához és megértéséhez.

³ Hume: Tanulmány az emberi értelemről. Helikon, 1973. 24–93. o.

A racionalizmus, empirizmus a harmadik rendnek az ideológiája, amely a francia társadalmat, a modern Németországot szülte, és továbbra is fennmaradt napjainkig.⁴

Még Kant és Pascal jól megértették a racionalizmust, ezzel szemben a legmélyebben szántó racionalistáknak gyökeres az ellentéte, értetlensége a tragikus állásponttal szemben.

Az individualizmus és a dialektikus gondolkodás között a tragikus gondolkodás alkotja a haladás eszméjén alapuló történelmi sémát.

Pascal főleg a szkepticizmust és a mechanisztikus racionalizmust vitatja. A racionalizmus a közösség és a világmindenség fogalmának kiküszöbölését, és két másikkal, az eszes egyén és a végtelen tér fogalmával való helyettesítést hozta. A középkori társas és vallásos ember helyét elfoglalja a kartézianus Én és a klasszikus közgazdászok homo oeconomicusa.

A végsőkig vitt individualizmus számára az erkölcs és a vallás szférája immár nem létezik.

Spinoza filozófiáját viszont már teológiai ateizmusnak is nevezik.⁵ Még használja az Isten szót, de közben a transzcendenciát elutasítja, az etikája az egyének egoizmusából indul ki.

A kartézianus Isten csak azért szól bele a világ ésszerű mechanizmusába, hogy fenntartsa, mivel már önkényesen megteremtette.

Spinoza itt is továbblép, elveti a világ teremtésének és szándékos fenntartásának gondolatát. Ugyanígy nincs már hely egy igazi erkölcstan számára sem.

Azonban az individualizmus is hordoz magában bizonyos viselkedési szabályokat, de a következetes individualista gondolkodás kénytelen ezeket a szabályokat az egyénből levezetni: az értelemből vagy az érzelmi világból.

A keresztény erkölcs maradványai és a továbbélő humanista eszmék, viszont még sokáig eltakarták a valóságos erkölcsi értékek nélküli világ veszélyeit, és lehetővé tették/teszik, hogy úgy ünnepeljék a tudományos gondolkodás vívmányait és technikai alkalmazásait, mint egy semmiféle problémát nem okozó fejlődés megnyilvánulásait.

Csupán napjainkban derült ki, hogy milyen aggasztó veszedelmeket és fenyegetéseket rejt magában a normák hiánya, amelyek irányítani tudnák az ésszerű ember technikai viselkedését.

Az ész fontos tényező az ember életében, büszke lehet rá, soha többé nem mondhat le róla, de nem egyenlő a teljes emberrel még a tudományos igazság kutatásában sem.

⁴ Descartes: Válogatott filozófiai művek. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980. 18.

⁵ Spinoza: Ifjúkori filozófiai művek. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981. 237–254.

Ezért jelent a tragikus látásmód a racionalizmus vallástalan periódusa után visszafordulást az erkölchöz, a valláshoz, azzal a feltétellel, hogy ezt az utóbbit szélesebb értelemben, az egyént transzcendentáló értékek együttesében való hitnek fogjuk fel.⁶

Belülről nézve a tragikus világlátás gyökeresen ahistorikus. Hiányzik belőle a fő idő-dimenzió: a jövő. Csupán egyetlen időt ismer: a jelent.

A tragédia Istene nem nyújt semmi külső segítséget az embernek. Ez az Isten az embert állandóan arra emlékezteti, hogy az egyetlen érvényes élet a lényeg és a totalitás élete, vagy Pascal szavaival élve: az abszolút igazságért való élet, amelynek semmi köze sincs az emberi lét relatív igazságaihoz és az igazságszolgáltatásához.

A világ

Azok a körülmények, amelyek között a legkönnyebb világi módon élni, a legnehezebbek, ha Isten szerint élünk, és megfordítva.

Minden, ami Isten szerint szükségszerű, lehetetlen a világ szerint, ami lehetséges a világ szerint, nem létezik Isten tekintete számára.

A tragédia Istene egy mindig jelenlévő és mindig hiányzó Isten. A tragédia csupán egyetlen érvényes gondolat- és magatartásformát ismer: az igent és nemet; a paradoxont: benne élni, de nem venni benne részt, nem lelni benne kedvét. Ez a tragikus ember koherens és paradox magatartása a világgal.

Megértése a Pascal-idézet segítségével történhet. 906. töredék: „... a látható tárgyak jelenléte jobban hat (a lélekre), mint a láthatatlanok reménye, másrészt viszont erősebben hat a láthatatlanok bizonyossága, mint a láthatók hiábavalósága.”

Megvalósítható értékek megvalósításának szentelni életünket evilági ateista (racionalizmus, empirizmus), vallásos (tomizmus) vagy forradalmi dialektikus materialista, de a tragédiától mindenképpen idegen állásponthez vezet el.

A megvalósíthatatlan értékek megvalósításának abszolút és kizárólagos követelményének korolláriuma a minden vagy semmi; a fokozatok és árnyalatok teljes hiánya; a relativitás hiánya.

A tragikus világot csupán egyetlen síkon lehetséges megközelíteni: ez az út a megtérés, a pillanat alatt végbemenő, pontosabban időtlen megértése az isteni és emberi értékeknek.

⁶ A hit a vallásban magában is többretegű, többfunkciójú komplexum. Jelenti a transzcendens szubjektumokban való hitet, de jelenti az életvezetés egész rendszerében való érvényesülését a strukturáltság.

Ha Isten léte nem is elméleti bizonyosság, Isten léte mégis konkrét és valószínű. Pascal: „a szív bizonyossága”.⁷

Az egyetlen lény, amelyhez a tragikus ember szavai szólnak, az Isten. Ez az Isten távol van és néma, soha nem válaszol. Pascal felismeri, hogy a világgal minden dialógus lehetetlen.

A Gondolatok végső formája a tragikus világnézet rejtőzködő Istenével folytatott magányos dialógusnak. A Gondolatok minden spekulatív teológia végét jelentik és bizonyítják. Pascal számára nincs és nem is lehet semmiféle érvényes bizonyíték Isten létezésére mellett.

A tragikus tudat számára Isten nem egyéb, mint rejtett valóság. Kizárólag érte kell élni, annak ellenére, hogy semmiféle azonnali és közvetlen kapcsolat nincs vele.

Isten praktikus posztulátum vagy fogadás, nem pedig elméleti bizonyosság. A tragikus tudat számára az élet minden pillanata összeolvad egyetleneggel, a halál pillanatával.⁸

Pascal: „Jézus kínhalála a világ végéig tart, nem szabad aludnunk ez alatt.”⁹

A magányos, tragikus ember a magányában és a szenvedésben leli meg azt az egyetlen értéket, az abszolút igazság és igazságosság igényét és minden megalkuvás elutasítását.

Az embert naggyá teszi a tudata, mert lehetővé teszi számára, hogy felfedje a lények és a földi lehetőségek minden elégtelenségét és véges voltát. A földön, amely világi és testi, nem kerülheti el a halált. A halál visszavonhatatlan. A tragikus ember éppen ezért nem fogadhatja el soha a világban való létet, hiszen nem fogadhatja el sem a mulandó értékeket, sem a részérteket. Ezért az örökkévaló értékek megvalósítására törekszik. Ha ezt cselekszi, a lelke túlhaladja az embert, és már itt a földön halhatatlanná válik. Ám a lélek csupán azért halhatatlan, mert túlhaladt az emberen, totalitást keres, más szóval a halhatatlan testet.

A tragikus hit egy olyan Istenben való hitet jelent, aki majd egy napon megvalósítja a halhatatlan lélekkel, s halhatatlan testtel rendelkező embert.

⁷ A hit igenli ezt az összegzést, az örökké bizonyíthatatlan lehetőséget, az egész lét a priori alapjává formálódik.

⁸ E két szó ugyanazt a gondolatot jelenti.

⁹ Pascal: Jézus misztériuma.

Társadalmi osztályok

A marxista hit egy olyan történelmi időben való hit, amelyet az emberek maguknak csináltak, illetve nekünk magunknak kell csinálnunk. „Fogadás” a cselekedeteink sikerére.

Az ágostoni filozófia egy létezés bizonyossága, a marxizmus viszont fogadás egy olyan valóságra, amelyet magunknak kell megteremtünk.

Pascal álláspontja a kettő között helyezkedik el: fogadás egy természetfelettire, minden akarattól független Isten létezésére.

Franciaországban a felfelé törekvő harmadik rendet Descartes dogmatikus racionalizmusa képviseli a filozófiában.

Dialektikus jellege, éleslátása ellenére Pascal tragikus gondolkodása, akárcsak a janzenizmus, ezért marad múltó, folytatás nélküli jelenség.

Pascal szemében az ember társadalmi lény. Azt igényli, hogy embertársai megbecsüljék. Az „elismerés” gondolata ez.

380. töredék: „Szükségszerű, hogy egyenlőtlenség legyen az emberek között, ez tagadhatatlan, de ha elfogadjuk, akkor nemcsak a legnagyobb uralkodás, hanem a legnagyobb zsarnokság előtt is nyitva az ajtó.”

Az embereszményét nem a szakember testesíti meg, hanem az egyetemes érdeklődésű ember, aki minden területen jártas.

Egy osztály eszménye ez, amelyik éppen a specializálódás hiányában különbözik mindazoktól, akik valamilyen mesterséget űznek, s így hiába gazdagodnak meg, továbbra is megmaradnak közrendűnek.

A művelt „társasági ember”, az udvaronc arisztokratikus és nemesi eszményét fejezi ki, amely bizonyos mértékben megérintette a hivatali arisztokrácia felső rétegeit is.

Világlátás

Pascal és Kant azt igyekeztek kimutatni, hogy a kijelentő módba tett ítéletek terén semmi sem jogosít fel annak állítására, hogy a kezdeti fogadás téves, sem pedig arra, hogy helytálló. Mindketten Isten létezésére tett fogadásból indulnak ki.¹⁰

Hasonlóképpen Marx is tudja, hogy a haladás létezését és főleg a jövőben való folytatódását kizárólag a tényítéletek terén nem lehet bizonyítani.¹¹ Ha a társadalmi élet természetére vonatkozó általános hipotézisből akarunk kiindulni, akkor ennek a hipotézisnek magában kell foglalnia magát a kutatót is, meg a kutató tevékenységét is. Tehát benne kell lennie:

¹⁰ Kant: A gyakorlati ész kritikája. Bp. 1922. 152.

¹¹ Lukács György: Történelem és osztálytudat. Bp. 1923. 51.

- az ember gyakorlati cselekvésének,
- a cselekvés jelentést hordozó jellegének,
- annak, hogy ez a cselekvés sikerre vagy sikertelenségre vezessen.

Tehát már az indulásnál fogadnunk kell arra, hogy a történelemnek értelmet hordozó jellege van – hitvallásból kell kiindulni.

A humán tudományok terén kettős fogadásból kell kiindulni:

- hogy a történelem egésze jelentést hordoz,
- hogy a történelmet alkotó relatív együttesek is viszonylagos értelmet hordoznak.

Ahhoz, hogy előbbre jussunk a tanulmányozott tárgy értelmezésében és megértésében, ezt be kell állítani valamely eszmeáramlat vagy viszonylag homogén társadalmi csoport, társadalmi, gazdasági és ideológiai életének jelentést hordozó totalitásába.

A totalitás gondolati és érzelmi állapotok, áramlatoknak az együttese, nevezzük ezt osztálytudatnak, csoporttudatnak.

Janzenizmus és a hivatali nemesség

Az 1600-as évek közepén (1637–77-ig) egy olyan ideológia keletkezett, amely azt állítja, hogy a földi létben lehetetlen igazi emberi életet megvalósítani – tragikus látásmód.

A janzenizmus a monarchikus abszolutizmus döntő előretörésének idejére esik. Ekkor épül ki a hivatali apparátus, majd ezt követően, a Fronde¹² rövid ideig tartó ellanygulása után jut el az abszolút monarchia a hatalma tetőpontjára. A királyi tisztek hatalma és jelentősége csökken. Ez eltávolítja őket a monarchia mellől, és közelebb vitte őket az ügyvédekhez és ügyészekhez. Összefoglaló megjelöléssel hivatali nemességnek nevezzük őket.

A Paulette¹³ néven ismert törvény (a hivatalok megvásárolhatóságának intézményesítése) végleg kizárta a hivatalviselésből az arisztokráciát.

Az uralkodó államformával szemben ez az ellenséges magatartás azért jöhetett létre ezen társadalmi csoporton belül, mert ezek a csoportok az államformától független léttel rendelkeztek.

A janzenista körök szoros kapcsolatban állottak az aktív ellenállókkal. Az a magatartás, amelyből minden aktív politikai és társadalmi elem hiányzott, alkotta a janzenista ideológia kifejlődésének ideológiai és érzelmi hátterét.

¹² Ausztriai Anna és Mazarin elleni mozgalom 1648–53-ig.

¹³ Az abszolút monarchia nem csupán a nemességgel szemben vált függetlenné, hanem a harmadik renddel és a legfelsőbb bíróságokkal szemben is. Királyi biztosok testületének segítségével kormányozza az országot.

A világ rossz, és semmiféle emberi cselekedet nem képes átalakítani és jobbá tenni az utolsó ítélet előtt – vallják képviselői.

Pascal teljesen lemond a világról, s egyúttal a győzelem minden reménye nélkül az igazság és a vallásosság radikális igényét szegezi vele szembe.

Megbékélni a rosszal és hazugsággal.

Küzdeni az igazságért és a jóért egy olyan világban, amelyben ezeknek bár csökkent mértékben, de valóságos helyük van.

Megvallani a jót és az igazságot egy gyökeresen rossz világgal szemben.

Hallgatni a világgal szemben, amely meghallani is képtelen a keresztény szavát.

A paradoxon

Pascal sohasem kereste szisztematikusan a paradox hatást. Meggyőződhetünk erről, ha megvizsgáljuk: milyen a paradoxon szerepe, jelentősége az 1657 előtti írásokban, amikor még a pascali gondolat tartalma nem tette szükségsszerűvé. Legfeljebb az történik, hogy időnként nem megy el egészen a tartalom lényegileg paradox jellegének a határáig.

A világban – ahogy Pascal látja – semmiféle állítás nem igaz, ha kiegészítésül nem tesszük hozzá az ellenkező állítást. Éppen ezért elégtelen ez az Isten nélküli, az embert eltipró világ, amelyet az embernek szükségképpen meg kell haladnia, hogy ember maradhasson.

A Gondolatokban ezért vagyunk tanúi a racionalizmusból a dialektikus gondolkodásba való átmenetnek. Az empirizmussal szemben ugyan az ellentétek igazságát hangsúlyozza, a dialektikus gondolkodástól azonban elválasztja lényegileg statikus, tragikus és paradox jellege.

Statikus, mert a szintézis egyedüli és kizárólagos értékét hangsúlyozza, tagadja még azt is, hogy meg lehet közelíteni ezt a szintézist. Pascal gondolatmenetében nincs remény a haladásra az emberi időn belül.

Paradox, mert minden valóságot az ellentétek, a tézis és antitézis összeüt-közéseként fogja fel, amelyek leküzdhetetlenségének enyhítésére semmi földi remény nem jogosít fel.

Tragikus, mert az ember sem elkerülni, sem elfogadni nem képes ezt a paradoxont. A legerősebb bizonyosság, amelyet felérni megadatik számára, nem tartozik sem az értelem, sem a közvetlen és azonnali intuíció birodalmába.

Esztétikája

A dialektikus esztétika központi gondolata a tartalom és forma egysége. A tragikus gondolkodók számára azonban ez a gondolat még nem vetődhetett fel abban a történeti alakjában, mely szerint a különböző, viszonylagos értékű tartalmak esztétikailag érvényes módon fejeződnek ki, ha adekvát formát találnak maguknak.

Barcos¹⁴ szerint a rendetlenség az egyedüli mérvadó rend egy keresztény számára, mert a keresztény nem bízhat az ész evilági erőfeszítéseiben, semmi értéket nem tulajdoníthat neki. (Állításában már benne rejlik a forma és tartalom összhangjának törvénye.)

Pascal meg is fogalmazza azt a gondolatot, hogy kapcsolat áll fenn az igazság földön való megtalálásának lehetetlensége és a racionális rendnek a tervből való hiánya között.

A tragikus gondolat egészen más igénnyel lép fel. A tragikus gondolat szerint az ember olyan lény, amelyik emberi rangjának elvesztése nélkül nem mondhat le a rendről, ezért állandóan törekszik feléje, de sohasem tudja megtalálni.

283. töredék: A rend. Azokkal szemben, akik szerint az Írásnak nincs rendje. A szívnek megvan a maga rendje, a szellemnek is, amely elvekkal és bizonyítékokkal operál. A szívé másféle. Azt, hogy szeretetet érdemlünk, nem lehet azzal bizonyítani, ha rendben elősoroljuk a szeretet okait, az ilyesmi nevetséges lenne.”

Az emberi szellem a zűrzavart és a paradoxont abba a három valóságba is beviszi, amelyeket az ember a szív parancsára keres és akaratilag feltételez.

Ezek a következők:

A rend létezése, az axiómák érvénye, Isten létezése.

Bizonyos, hogy Isten létezik, de nem szabad soha megfedkezünk róla, hogy ez a bizonyosság fogadás; az axiómák érvényesek, de nem lehet bizonyítani őket; a rend létezik, de semmiféle emberi tudomány nem képes megtartására.

Az ember és az emberi állapot

Pascal felfogása szerint az ember középlény, sem angyal, sem állat, a két végtelentől egyforma távolságra helyezkedik el. Ez a hely korántsem eszményi, nem jelent fölényt, ellenkezőleg, elviselhetetlen és tragikus. Ugyanis az a hely, ahol az ember boldogságra és nyugalomra lelne, nem középen van, hanem a két végleten egyszerre.

¹⁴ Barcos levele Angelique apátasszonyhoz . 1652. dec. 5. Amersfoort-i levéltár 35. kötet

Az embert a természet közepére, paradox és ellentmondásos helyzetbe állította. Kötve van a mérleg két ellenkező serpenyőjéhez. Bármit tenne annak érdekében, hogy az egyik serpenyő felé közeledjék, csak fokozná vele a másik vonzását.

72. töredék. „... végül is a szélsőségek olyanok számunkra, mintha nem léteznének, és mi sem létezőnk hozzájuk viszonyítva, meghaladnak bennünket és mi is őket.”

Ne törekedjünk hát biztonságra és szilárdságra. Értelmünknek állandóan csalódást okoz a látszatok állhatatlansága. Semmi sem rögzítheti a végest a két végtelen között, amelyek közrefogják, és menekülnek előle.

Vajon ez azt jelenti, hogy az emberi tudat egyetlen autentikus formája a kétségbeesés? Egyáltalán nem, mert ha Pascal szerint az ellenkező végletek egyesítése az egyetlen autentikus és abszolút érték, nagyon jól tudja azt is, hogy ez az egyesítés nem illúzió, és nem utópia, mert a végletek egyesülnek, érintkeznek annak következtében, hogy távolodnak egymástól, és újra egymásra lelnek. Istenben, egyedül Istenben.

Pascal a világ paradoxonát kiterjesztette az emberre és Istenre is. Pascal Istene bizonytalan bizonyosság, fogadás.

A fogadás fogalmából kiindulva logikusan eljut a világ evilági elutasításának a paradoxonához, és ahhoz a magányos és cselekvő élethez, amelyet a halála előtti időben folytatott. De Pascal még ezt az életet is csak helyeselni, és ugyanakkor helyteleníteni tudhatta. Ez volt az a végső határ, ameddig el lehetett vinni ezt az álláspontot.

Létezik egy pont, ahol Pascal igent mond, és nem teszi hozzá az ellenkező kiegészítő nemet. Ez az a pont, amikor azt állítja, hogy megfelelés van az ember és a világ paradox jellege, valamint a kereszténység paradox tartalma között.

A keresztény vallás, amelyik a megtestesülés. A rejtőzködő és megérthetetlen Isten, és az eredeti bűn paradoxonjait állítja. Az egyetlen, amelyik jól ismerte az embert, és kiegészítő magyarázattal tud szolgálni mindenről. Az egyetlen, amelyik nem ellentétes a józan ésszel. A keresztény vallás tiszteletet érdemel. A paradoxon meg akarva őrizni saját létét, meghátrál a kereszténység és a pascali tan előtt.

Az ismeretelmélet

Pascalnál tökéletesen tudatos és határozott formában megtaláljuk a dialektikus ismeretelmélet két alapvető tényét is, mégpedig:

- valamely egyedi valóság érvényes megismerése olyan gondolatmenetet tételez fel, amely nem az egyeditől halad az általánoshoz, hanem a résztől az egész felé, és fordítva,

- annak lehetetlenségét, hogy az ember eljusson egy ilyen megismeréshez, amelyik tökéletesen érvényes, az ontológiai szituáció következtében a megismerő alany maga integráns része annak az egésznek, amelyik meghatározza az egyes jelenségek és élőlények jelentését.

Pascal filozófiai gondolatrendszere nagymértékben jelzi a dialektikus ismeretelmélet megszületését.

„Ha az ember elsőül önmagát tanulmányozná, rájönne, mennyire képtelen önmagán túljutni. Hogyan is ismerhetné meg a rész az egészet?

A 79. sz. töredékben Pascal eltávolodik a természettudományoktól, s az erkölcsi filozófia felé halad. Megszabja a fizikai-kémiai tudományos módszerek, a különöstől az általános felé haladó okoskodás használhatóságát és korlátait, a humán tudományok, sőt egy kicsikét több fenntartással, még az élettudományok terén is.

Felmerül a kérdés, miképpen lehet a rend alapja a tudományoknak, ha nem meggyőző, és ha eszünk számára nem létezik bizonyosság.

A választ a 282. töredék adja meg. A formális alapelvek bizonyossága nem elméleti, hanem gyakorlati, nem az ész, hanem a szív birodalmába tartozik.

„A szív érzi, hogy a térnek három kiterjedése van, és hogy a számok végtelenek.”

A pascali ismeretelmélet központi gondolata: bármilyen igazság csak az-
zal a feltétellel érvényes, ha az ellenkező igazságot is hozzátesszük.

Pascal nem tesz különbséget a hagyományos logika törvényeinek engedelmeskedő fizikai-kémiai tudományok, és a dialektikus logika szabályozta humán tudományok között.

79. sz. töredékében: „... nagyjából azt kell mondanunk: Minden alakban és mozgásban történik, és ez így igaz, részben pedig hamis, mert ki kell egészíteni az ellenkezőjével, az immanens törekvéssel (az ösztönnel, az akarattal, a szívvel) valahányszor a konkrét totalitás megtalálásáról van szó.”

Az emberről alkotott képben az érzékelés és ész képessége mellett egy harmadik képesség jelenik meg, amely azt követeli az embertől, hogy megvalósítsa az ellentéteket, a másik két képesség szintézisét. Ezt a képességet nevezi Pascal szívnek vagy karitásznak.

A hitre való képtelenség

Kant szerint a tudással bizonyosság, a hittel a bizalom jár együtt. A tudás és hit viszonyában a tudás több, mint a hit. A hit kevesebb, de ezért elsődleges és elemibb természetű: többet hiszünk és hihetünk, mint amennyit tudha-

tunk és tudunk. A tudás fogalma nem érthető meg a kétely nélkül, ezek egymástól elválaszthatatlanok. Ez azt jelenti, hogy amit tudni lehet, abban kételkedni is lehet. Csak olyasmit tudhatunk, amiben kételkedhetünk is. A kétely előfeltételezi a tudás lehetőségét.

A tudás alapja: a tudás előtti. De azért értelmetlen mindenben kételkednünk, gyakorlatilag valóban kitüntetünk olyan állításokat, melyeknek az a szerepük, hogy tudásunk rendszerében végső hivatkozási alapjául szolgáljanak. Amit tudás előttinek nevezünk, az nem más, mint a hit.

Szükségünk van tehát a hit szubjektív bizonyosságára: hogy az egyes tények akkor is fennállnak, ha nem tudjuk bizonyítani őket. Előzetes bizalommal ajándékozzuk meg a világot, embertársainkat.

A vallásos hit, az istenhit ennek a hitnek, a mindent tudást és cselekvést megelőző bizalomnak egyik formája. A hit nélkülözhetetlenségéből azonban nem következik nála a vallás nélkülözhetetlensége.

Élete estéjén Pascal viszont már világosan látja, hogy az elvont tudományokban mindig olyasmit keresett, amit a tudomány képtelen volt neki nyújtani.

Azt a valóságot, amelyet Pascal egész életében keresett, ő maga és minden keresztény Istennek, a racionalista igazságnak és dicsőségnek, a szocialista pedig eszményi közösségnek nevezi. Ez a totalitás Pascalnál.

Élete végén megértette, hogy az ember igazi nagysága korlátainak és gyengeségének tudatában rejlik. Hit nélkül az értelem elégtelen arra, hogy akár a legcsekélyebb természeti jelenséget is megismerjük. A hit pedig a fogadás racionális attitűdje nélkül nem képes érvényes módon beépülni az ember életébe.

A szenvedélyek azonban arra ösztönzik az embert, hogy intellektuális meggyőződésével ellentétesen cselekedjék, az ellenkező, a semmire való fogadásra akarják rábírní.

Hogy legyőzhessük ezt az antagonizmust, Pascal olyan eljárást ajánl – a vallás külső cselekedeteit –, amely nem felel meg az ész követelményeinek, mivel az ész az Isten létére való őszinte fogadást követeli tőlünk.

Az aktuális ember az ész és a szenvedélyek között hanykolódik. Az ész követve saját okfejtésének útját, eljut önmaga elégtelenségének és az Istenkeresés szükségességének a megértéséhez, vagyis elérkezik a fogadáshoz.

A szív természetes állapotában az összegzés, a szintézis képessége az embert arra ösztönzi, hogy túlhaladja az ellentmondást, egyaránt szeresse önmagát és az egyetemes lényt, és olyan igazi egoizmust valósítson meg, amely fittyet hány az egoizmusnak, mert megérti. Akkor szeretjük igazán önmagunkat, ha odaadjuk magunkat, s az embereken túlhaladva válunk emberré.

Aki el akar jutni a hithez, de nem ismeri a hozzá vezető utat: azoknak példáját kövesse, akik ugyanúgy meg voltak kötve, mint maga, és most mindenüket felteszik egy fogadásra (a hinni és fogadni szavakat azonosnak fogja fel).

Az erkölcs

4. töredék: „Az igazi erkölcs fittyet hány az erkölcsre, más szóval az ösztönös megérzésen alapuló erkölcs fittyet hány arra az erkölcsre, amelyre az ész vezet rá – hiszen neki nincsenek törvényei.”

Sajnos az ember nem képes valóságosan meghaladni az erkölcsöt. „Nem rendelkezünk igazi jóval” (385. töredék). „Az ember akarata rosszra hajló, önös akarattá lett, amely az egész helyett mindent önmagára vonatkoztat.

Ezért válik szükségessé egy olyan szabály keresése, amely nem képes ugyan ténylegesen irányítani az emberi cselekedeteket, de legalább azt meg tudja mondani, milyennek kellene lenniük egy olyan világban, amely tudva-levőleg Istent elrejtő világ.

Istennek a világban való hiánya éppen abban nyilvánul meg, hogy hiányzik minden általános és nem ellentmondó szabály, amely értelmet adhatna cselekedeteinknek a világon belül.

86. töredék:” Itt részben minden igaz, és részben minden hamis. Számunkra sem igaz, sem jó nincs másként, csak részben, gonoszossággal és hamissággal vegyest”.

115. töredék: „Az önző akarat sohasem nyer kielégülést, hiába lenne képes mindenre, amit akar, de mihelyt lemond róla azonnal kielégül az ember”.

203. töredék: „Hogy ne ártson a szenvedély, tegyünk úgy, mintha már csak egy hét volna hátra az életünkben.”

Az erkölcs kérdése szorosan kapcsolódik az emberi idő kérdéséhez. A pascali formula értelme az időbeliség elutasítása. De Pascal tudja, hogy az élet az időben létezik.

Ezért, ha ennek ellenére is meg akarjuk menteni a lelkünket, a látszattól a lényeg felé kell haladnunk, és úgy cselekednünk „mintha” nem is létezne az élet.

Pascal szemében a világ csupán az egyéni cselekvések, a jó és az igazság keresésének a tere, semmi egyéb. Olyan tér, ahol az embereknek „ki kell próbálniuk” erőiket.

A társadalmi jogrend

A Gondolatok keletkezésének idején Pascal szemében nem létezik igazságos és érvényes emberi törvény.

88. töredék: „...Mire fogja alapozni ennek a világnak a szervezését, amelyet kormányozni kíván? Egyesek személyére? Micsoda zűrzavar! Az igazságra? Hiszen nem is ismeri. ... Minden bizonnyal léteznek természeti törvények, de ez a szépséges megromlott józan ész megrontott, mindent... Hajdan bűneink miatt szenvedtünk, most törvényeink miatt. Mert az igazságot nem tudták megtalálni, megtalálták helyette az erőset.

Még az olyan nagyon ritka, tökéletesen érvényes állítások is, mint pl. az, hogy az emberölés rossz, elvesztik ezt a kiváltságot, mihelyt pozitív előírásokká, törvényekké alakítjuk őket.”

Az autentikus igazság és igazságosság olyan transzcendens jellegű, amely szembeállítja őket a világgal, ezzel szemben minden érvényes társadalmi és politikai renddel kapcsolatos remény evilági, tehát mint ilyen összeegyeztethetetlen lenne a tragikus gondolkodással. Nem más ez, mint az isteni szeretet által irányított igaz világ érvényes igazsága. Ennek a világnak nem lesz immár szüksége sem intézményekre, sem törvényekre, ily módon tehát szembeáll a földi élet elégtelen társadalmi és politikai rendjeivel.

A keresztény vallás

234. töredék: „... a vallás nem bizonyos ...” Jóllehet bizonyosabb számos egyéb dolognál, amelyek hatnak ránk. Ezért cselekvésünket a bizonytalan vallással elkötelezni annyit jelent, hogy ésszerűen cselekszünk, a valószínűség-számítás levezetett szabályának megfelelően.

Az üdvözülésre kiszemelték kiválasztása Isten által teljességgel megismerhetetlen az ember szempontjából. Ezért tehát kénytelenek vagyunk minden ilyen jellegű hipotézistől függetlenül cselekedni, olyan általános szabályt követni, amelyik semmiféle különbséget sem tesz az emberek között. Isten kifürkészhetetlen titkául hagyván a kiválasztottaknak a kárhozatra ítéltéktől való szétválasztását.

Úgy kell tehát cselekednünk, mintha minden embert el lehetne vezérelni az üdvösséghez, és hogy mindent meg kell cselekednünk üdvözülésünk elősegítésére.

Csak háromféle ember van: az egyik fajta az, amelyik miután megtalálta, szolgálja Istent, a második igyekszik megtalálni, de még nem találta meg; végül a többi, akik úgy élnek, hogy nem keresik és nem is találták meg.

Pascal felfogásában lényeges kategória a közbülső, az egyetlen, amelyet, mint emberek, aktuálisan tudhatunk élni. Aki Istenre fogad, azt reméli, hogy

a kiválasztottak közé tartozik. Az emberi állapot pedig ebben az életben a félelem és a reménykedés vegyüléke.

Az ember paradox lény, az ellentétek együttese, az ő számára Istent keresni egyet jelent Isten megtalálásával, de a megtalálás is csak keresését jelenti.

Pascallal három tényező nyomul be a gyakorlati filozófiába, három elem, amelyek minden cselekvésben lényegesek: a kockázat, a balsiker veszélye, és a siker reménye.

Pascal specifikus tény-együttesre lelt a keresztény vallásban, amelyik minden földön létező vallás közül ezt teszi egyedül alkalmassá rá, hogy ki-elégítse az ember igényeit, és így egyedül ez felel meg az igazságnak.

A kereszténység igazát bizonyító érvek nem ésszerű és pozitív bizonyítékok: jóslatok, csodák, szimbolikus jelek, megszakíttóság stb., hanem ellenkezőleg az, ami paradox és látszólag ésszel ellenkező benne.

A valóságban a kereszténység azért igaz, mert azt követeli tőlünk, hogy egy paradox és ellentmondásos emberré lett, megfeszített és közbenjáró Istenben higgyünk, ez pedig tökéletesen megfelel mindannak, amit az emberi állapotról és törekvésekről tudunk.

A keresztény vallás az egyetlen, melyiknek a tanítása jelentést tartogat az ember, e paradox lény számára, akiknek a szemében nem létezhet olyan igaz és jelentést hordozó tanítás, amely nem paradox és nem ellentmondásos, és ugyanakkor az egyetlen, amelyik éppen dogmái paradox jellegének révén képes magyarázattal szolgálni az emberi valóság paradox és ellentmondásos jellegéről.

A kereszténység az egyetlen vallás, amelyik révén az ember meg tudja valósítani igaz törekvését: az ellentétek összeegyeztetését, a lélek és a test halhatatlanságát és egyesülését a megtestesülésben.

Felhasznált irodalom

Barcos levele Angelique apátasszonyhoz. In: Amersfootrt-i levéltár 35. kötet 1652. dec. 5.

Blaise Pascal: Gondolatok. Bp. Gondolat, 1972.

D. Hume: Tanulmány az emberi értelemről. Helikon, 1973.

Gerberon M.: Hist, du jansenisme. Amsterdam. 1700

I. Kant: A gyakorlati ész kritikája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1922.

I. Kant: A tiszta ész kritikája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1913.

Leon Brunschwig: Blaise Pascal. J. Vrin kiad. 1953.

Leon Brunschwig: Descartes et Pascal lecturs du montaigne. Paris. 1904.

Lukács Gy.: Történelem és osztálytudat. Akadémiai Kiadó, Bp. 1923.

Lukács György: A tragédia metafizikája. A szellem. Akadémia Kiadó, 1911.

R. Descartes: Válogatott filozófiai művek. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980.

Spinoza: Ifjúkori filozófiai művek. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981.

Resume:

Le message sociologique du jansenisme: sur la base Blaise Pascal: Pensées

Le rationalisme a transformé le monde. Les gens se sont individualisé. Il n'y avait rien d'inquiétant dans ce metamorphose dans les sentiments des gens rationalistes.

Le rationalisme victorieux a éliminé l'idée de communauté et les valeurs éthiques de l'allure économique et social du personne.

Les restes de l'éthique chrétienne et les idées humains continués ont pallié la menace du monde sans valeurs éthique.

Le Dieu est parti du monde, sauf quelques intellectuels personne n'a pas aperçu le manque du Dieu.

Dans nos jours c'est déjà évident que la pénurie des normes éthiques est dangereuse dans la société.

À la suite une période non religieuse on a aperçu que les religions seront les centres des nouveaux procès globaux.

Nous nous retournons vers l'éthique, et vers la religion.

PÁLYÁZATI BEMUTATÓ

HANÁK ZSUZSANNA

Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai továbbtanulásának segítése speciális tréningprogramok által

Az Észak-magyarországi régió Magyarország egyik elhúzódó szerkezeti válságban lévő területe. Korábban ez a térség az ország nehézipari tengelyéhez tartozott, mely hosszú időn keresztül átlagos vagy annál jobb megélhetést nyújtott az itt élőknek.

Az 1980-as évek végétől egyre erősebben mutatkoztak a régióban a válság jelei. Gyárak, üzemek sora zárt be. Megugrott a munkanélküliség, „öröknek” hitt egzisztenciák tűntek el egyik napról a másikra. A szülők kiábrándultsága egyre jobban rányomta bélyegét a diákokra is. Ebben az elhúzódó válságban nagyon sok érték, így a tanulás, mint a jobb sorba kerülés esélye is egyre inkább elértéktelenedett az ügyeskedéssel szemben.

Az új helyzet kezelésére az iskolarendszer nincs igazán felkészülve, hiszen sokáig nem kellett ilyen problémákkal szembenézni. A pedagógusok szerepmodelljéből, kompetenciáiból hiányoznak azok a technikák, eljárások, melyekkel a családot és a diákot a pedagógusokkal együttgondolkodásra lehetne bevonni annak érdekében, hogy e felnövekvő generációknak jobb munkaerő-piaci esélyei legyenek.

A tankötelezettség elválaszthatatlan a tanuláshoz való jogtól, amely annak a lehetőségét is magába foglalja, hogy a hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók is képességeiket maximálisan ki tudják bontakoztatni. A fiatalok számára az általános és a középiskola a szocializáció egyik fontos színtere, társadalmi beilleszkedésük egyik fontos eleme. Ezért a tanulókat nevelő-oktató intézményeket kiemelten kell támogatni, hogy meg tudják tartani és eredményesen tudjanak foglalkozni e tanulókkal. Ennek érdekében fontos a pedagógusok ismereteinek, önismereteik, képességeik

fejlesztése. Fontos a szülők bevonása csakúgy, mint a tanulókkal való speciális foglalkozás, valamint a kortársak segítő támogatása.

Az Eszterházy Károly Főiskola Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszéke évek óta kutatja az iskolai kudarc és sikertelenség veszélyének kitett tanulók problematikáját, a pályaválasztással, tanácsadással összefüggő kérdéseket, az egyéni bánásmód kialakításának módszertani kérdéseit.

A tanszék a 2. Sz. Gyakorló Általános Iskolával, valamint a Tanárképzési Központtal és a Továbbképzési és Koordinációs Központtal közös szakmai alapon kidolgozott és kipróbált egy Phare által támogatott projektet.

A projekt célja kettős: egyrészt a hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók sikeres továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével, másrészt a pedagógusok felkészítése a program működtetésére.

A projekt célcsoportja az Észak-magyarországi régió hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő tanulói, tanulók szülei, valamint felkészültséket segítő pedagógusok és kortársak.

Az Észak-magyarországi régió három megyéjéből (Borsod-A.-Z., Heves, Nógrád) kiválasztott iskolákban végeztük el a programot.

Az általános iskolák kiválasztásának szempontjai a következők voltak:

1. a továbbtanulók aránya az országos átlag alatt legyen (95,9% 1999/2000. KSH),
2. a településen ne legyen középfokú oktatási intézmény,
3. az iskolában a veszélyeztetett helyzetű tanulók aránya nagyobb legyen a terület átlagnál (5% 1998. KSH),
4. a tantestület max. 40 fő legyen,
5. az általános iskola ép értelmű gyerekeket oktasson.

A középiskolák kiválasztásának szempontjai a következők voltak:

1. a bejáró tanulók aránya meghaladja a területi átlagot (45% 1998/99 KSH),
2. a kollégiumi elhelyezésben részesülők aránya meghaladja területi átlagot (20% 1998/99. KSH),
3. a lemorzsolódás aránya (felvett és végzettek aránya) magasabb legyen az országos átlagnál, gimnázium esetén (8,5% 1998/99. KSH),
4. a lemorzsolódás aránya (felvett és végzettek aránya) magasabb legyen az országos átlagnál, szakközépiskola esetén (3% 1998/99. KSH),
5. a lemorzsolódás aránya (felvett és végzettek aránya) magasabb legyen az országos átlagnál, szakképzés esetén (31,6% 1998/99. KSH).

A menedzsment megyénként egy koordinátort választott, aki helyi szakemberként megfelelő pedagógiai ismeretekkel rendelkezett, jó kommunikációs készséggel bírt, és jól ismerte a helyi viszonyokat. A koordinátorok helyzetelemzést végeztek, szakértők által kidolgozott szempontok alapján.

Az így feltárult problémák, igények, javaslatok a következők voltak:

1. Az általános iskolai pedagógusok birtokában nincs olyan pedagógusi kompetenciakörbe tartozó vizsgálati módszer, amellyel időben fel tudnák tárni a hátrányos helyzetet és tanulási nehézségeket, valamint nem kellően felkészültek a problémás tanulók továbbtanulásának támogatására.
2. Az általános iskolás tanulók szülei (főleg a hátrányos helyzetű, valamint tanulási nehézséggel küzdő tanulók szülei) nem kapcsolódnak be aktívan a gyermekük továbbtanulásával összefüggő kérdések megvitatásába.
3. A hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő általános iskolai tanulók igénytelenek a pályaválasztásban, nem ismerik saját értékeiket, lehetőségeiket, pályaválasztásukat nem gondolják át.
4. E tanulók pályaválasztása, középiskolai továbbtanulása nem egy közösen (tanuló, szülő, tanár) kialakított és a felek által elfogadott, támogatott irányba történik.
5. A középiskolákban e problémás tanulók beilleszkedése nehézkes, ezért nagyobb a lemorzsolódásuk aránya.
6. A középiskolai tanárok nincsenek felkészülve a középiskolai beilleszkedés gondjainak kezelésére, nehezen ismerik meg az új tanulók értékeit, problémáit.
7. A középiskolákban nincsenek kortárssegítők, akik ezen életkorban lényeges támaszt adnának az iskolai átmenet nehézségeiben.
8. A középiskolákban nem működik egyéni és csoportos tanácsadás, melyeken szakember segítségével a tanulók fel tudnák dolgozni problémáikat.

Ezen problémák nehezen teszik lehetővé, hogy a hátrányos helyzetű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók pályaválasztása, középiskolai beilleszkedése, teljesítménye megfeleljen a munkaerőpiac követelményeinek.

A munkanélküliség a társadalom periferiájára sodorja e fiatalokat, majd a saját gyermekeikben újratermelődhetnek e problémák.

Ezért a szakértői stáb az általános és középiskolai pedagógusokkal közösen a következő programot dolgozta ki:

1. Az általános iskolás tanulók pályaválasztását elősegítő útkereső tréning, valamint a merre tovább tréning. Az útkereső tréning célja az általános iskolai tanulók pályaválasztásának elősegítése, értékeik, korlátaik, lehetőségeik megfogalmazása.

A merre tovább tréning célja a tanulók, szülők, pedagógusok közös gondolkodása a végzősök továbbtanulásáról. A tréningmódszer lehetőséget biztosít a közvetlen beszélgetésre, a gondolatok következmény nélküli megfogalmazására.

2. Az általános iskolai tanulók szülei részére tájékoztató füzet készült el, melynek célja a szülők informálása, bevonása gyermekük igényes pályaválasztásába. Ez elősegíti, hogy a szülők otthon is önállóan információhoz juthassanak. Ezt kiegészíti a merre tovább? tréning, ahol a gyerekükkel, ill. gyermekeik tanárával közösen konzultálhatnak.
3. Az általános iskolai tanulók pedagógusai számára összeállítottunk egy vizsgálati módszertárt, ebben gyűjtöttük össze azokat a kérdőíveket, mérőlapokat, amelyeket a pedagógusok önállóan is használhatnak e munkában. Ezen kívül a segítő tréning lehetőséget ad további információk közös feldolgozására, melynek célja a pedagógusok felkészítése a tanulók továbbtanulásának segítésére. Az általános iskolai tanárok részt vettek még a merre tovább tréningen, melyről már az előbb szóltunk.
4. A középiskolába lépő tanulók számára kortárssegítők képzését alakítottuk ki. Ennek célja, hogy a felsőbb éves középiskolai tanulók felkészülve tudják fogadni a középiskolájukba belépő hátrányos helyzetű tanulókat.

A kortársaknak pubertás korban igen nagy jelentősége van. Hitelesen tudják közvetíteni az általuk pár évvel ezelőtt már átélt beilleszkedési problémák megoldásait.
5. A középiskolát kezdő hátrányos helyzetű tanulók számára beilleszkedő tréninget dolgoztunk ki, melyben szakszerűen vezetett beszélgetések biztosítják a zökkenőmentes átmenetet általános és középiskola között.
6. Középiskolai tanárok számára bemutatkozó füzetet készítettünk, amely írásos formában ad összefoglalót a középiskolába lépő tanuló-ról, melyet a tanuló maga, valamint a szülő és az általános iskolai tanárok töltenek ki. A füzet mottója: „ez vagyok én”. A középiskolai tanárok számára összeállítottunk egy tanácsadó tréninget, melyben alapvető tanácsadási elemekre tanítottuk meg a középiskolai tanárokat. Ez segíthet abban, hogy a tanuló problémamegoldását támogatni

tudja, valamint az egyénre szabott tanulási programok kiválasztására, továbbvitelére alkalmazható legyen.

A próbakurzusokon a következő csoportok vettek részt.

Az Alma mater program a kipróbálással nem zárul le, hiszen a továbbviteléhez a személyi feltételek, programok, programhoz szükséges segédanyagok mind adva vannak.

A projekt elért eredményeinek kiterjesztéséhez az alábbi lehetőségek kínálkoznak:

1. A közoktatási intézményekben kihelyezett szakmai gyakorlatot végző hallgatók megismerkednek a módszerekkel és ezt tovább viszik leendő munkahelyükre.
2. A programban részt vevő pedagógusok területi és egyéb konferenciákon, értekezleteken ismertethetik a programot és eredményeit.
3. A kortárssegítő hálózat megteremti az egyéni és a csoportos tanácsadási lehetőségét.
4. Kialakul a támogatóhálózat a pedagógusok és külső szakemberek körében.
5. Nyilvánosan elérhető általános és középiskolai pedagógiai programok kerülnek kidolgozásra, melyek a hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára biztosítja az iskolai sikert és a megalapozott pályaválasztás lehetőségét.
6. A tanárképzéssel is foglalkozó EKF a tanárképzésben és tanártovábbképzésben szerepelteti az Alma mater program bemutatását és megismertetését.
7. A projekt sikeres kidolgozása, a felmérések, a tréningek, a próbakurzusok új eredményekkel, tapasztalatokkal gazdagítják a problémakörrel foglalkozó kutatásokat és módszertani irodalmat.
8. Az akkreditált program teljesítése a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára szakmai előrelépést jelent.
9. A programok szerves alkotórészként bekerülnek a közoktatási intézmények helyi nevelési programjába, mint a legfontosabb helyi oktatásjogi dokumentumba.
10. A nevelés, oktatás kihívásai, problémái felé nyitott és fogékony pedagógusok, leendő pedagógusok számára a program teljesítése új szemléletet biztosít. A projektben részt vevő intézmények tevékenységük eredményeként az Alma mater program bázisintézményeivé váltak. A menedzsment eddigi szakmai múltjából eredő tapasztalata-

it, elképzeléseit továbbfejleszti az új körülményekre és kihívásokra készülő programmal.

Várható hosszú távú eredmények:

1. A tanulók szempontjából
 - a. a program sikeres megvalósítása esetén csökken az iskola-váltáskor lemorzsolódó tanulók száma,
 - b. az egyéni képességeknek adekvátabb pályaválasztás – siker-élmény – kitörési lehetőség,
 - c. könnyebb és zökkenőmentesebb lesz a középiskolai beilleszkedés.
2. A családok (szülők) szempontjából
 - a. növekszik azok száma, akik egyenrangú, tenni akaró partnerként vesznek részt gyermekük sorsának alakításában,
 - b. világos helyzetbe kerülnek gyermekük életútjának alakításához.
3. A pedagógusok szempontjából
 - a. új kompetenciák alakulnak ki a beilleszkedési és tanulási kudarcokkal küzdő tanulókkal való bánásmódban,
 - b. megalapozottabb pályaválasztási munka,
 - c. a középiskolába való beilleszkedést segítő kompetenciák elsajátítása.
4. Az iskolák szempontjából
 - a. hatékony együttműködés alakul ki az általános és középiskolák között,
 - b. lehetőséget teremt eddig fel nem térképezett helyzetek felismerésére és az ebből eredő új utak feltárására,
 - c. a középiskola könnyebben megismeri a tanulókat, így eredményesebb egyéni és csoportos fejlesztést tud végrehajtani.

DÁVID MÁRIA–ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA

Szakmai beszámoló

A „Forrás” pályaválasztási és pályaaorientációs tanácsadási regionális kísérleti projekt pedagógus-továbbképzési programjairól

Phare Hu 0008-02-3

Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2002-2004

A projekt keretében az EKF által vállalt feladatok három jelentős témakör köré csoportosíthatók:

- Új tananyagokkal kapcsolatos szakmai igények meghatározása
- Kísérleti tananyagok kifejlesztése és jóváhagyása
- Pedagógusok, tanácsadók kiképzése

Az új tananyagokkal kapcsolatos szakmai igények meghatározása és a kísérleti tananyagok kifejlesztése a gyakorlatban kétféle tevékenység elvégzését követelte meg:

1. A pedagógus-továbbképzési programok akkreditációs eljárásának lefolytatásához szükséges dokumentumok elkészítését. Ez a 3×30 órás tréning-programok alapítási és indítási engedélyeihez szükséges kérelmek kidolgozását jelentette a szakértők részéről.
2. A pedagógus-továbbképzési programokhoz tartozó tankönyvek megírását.

Az akkreditációs anyagok elkészítésének folyamatában moduláris felépítésben 3 x 30 órás továbbképzési programot és a hozzá kapcsolódó tananyagok tervezetét dolgozták ki a szakértők.

Az egymásra épülő továbbképzési programok és a hozzájuk kapcsolódó tananyagok az alábbi címeken szerepelnek:

1. modul: Pályaválasztási információk kezelése az iskolában
2. modul: Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében
3. modul: Pályaaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában

A szakértői team ehhez kapcsolódóan két alkalommal tartott Gödöllőn megbeszélést, majd az elkészült tervezetet Simkó János által felkért kollégák véleményezték, külső szakértőként dr. Szilágyi Klára írt módosítási javaslatokat. Ezek figyelembevételével 2003. 02. 12-re egy új változatot dolgoztunk ki és 02. 28-ra ennek alapján készítettük el a programok alapítási és indítási engedélyének kérelmét.

Az akkreditációs folyamatban szükséges korrigálásokhoz, módosításokhoz rendszeres szakértői konzultációkat folytattunk. Az akkreditációs folyamat munkaanyagairól készült dokumentumokat az első modulhoz készült szakmai beszámoló mellékleteként csatoltuk.

Ez a folyamat 2002. novemberétől 2003. augusztus 21-ig zajlott. Ekkor kapta meg főiskolánk az oktatási miniszter határozatát arról, hogy a három pedagógus továbbképzési programot akkreditálták és indítható a képzés.

A pedagógus-továbbképzési programokhoz tartozó tankönyvek létrehozásának folyamatában a szakértői team meghatározta azok szakmai tartalmát, és kijelölte a szerzők személyét. A szerzőktől előzetesen a megadott címhez kapcsolódó témavázlatot kért be, majd ezeket áttekintve a tananyag-írásra megfogalmazott felkérő levelekben jelezte a szerzők részére a szükséges módosításokat. A tananyagok beérkezését követően külső szakértői és lektori véleményezésre továbbította azokat, majd a tananyagok végleges változatát a szerzők ezen vélemények figyelembevételével készítették el.

A tananyagfejlesztés folyamata 2003 januárjától 2003 júniusáig tartott. A menet közben keletkezett munkaanyagokat az első modulhoz készült beszámolóhoz csatoltuk.

A pedagógusok továbbképzési programjainak lebonyolítása

A képzés szervezése

2003 februárjában egy konzorciumi tanácsülésen került egyeztetésre a szervezési feladatok végrehajtása. A szakértők egy egyoldalas információs anyagot dolgoztak ki a pedagógusok tájékoztatására, a képzésben való részvétel motiválására (1. sz. melléklet).

A képzésre jelentkezők szervezésében, a pedagógusok tájékoztatásában és mozgósításában konzorciumi tagként a Pedagógiai Intézetek, az Önkormányzatok és a Munkaügyi Központok vettek részt. A szervezés kezdetén kétséges volt, hogy sikerül-e a pályázatban vállalt 300 fős pedagógusi létszámot mozgósítani, de a konzorciumi partnerek segítségével ez a szervezés eredményes volt, a továbbképzésre jelentkezők végső létszáma így 298 főre emelkedett.

Az első modul témakörei és szakmai tapasztalatai

A pályaválasztási információk kezelése az iskolában című pedagógus-továbbképzési program fő célkitűzései a következők:

- Alapvető ismeretek nyújtása a pályaaorientációs tevékenységről
- A korszerű pályaismeret, foglalkozási információk, valamint módszertani ismeretek nyújtása a pályaismeret bővítésének lehetőségeiről
- A Foglalkozási Információs Tanácsadó Iroda megismertetése a pedagógusokkal
- A pályaválasztási információhordozók használatára való felkészítés, valamint a PHARE program keretében kifejlesztett regionális NET használatára való felkészítés.

Az első 30 órás pedagógus-továbbképzési program június végén 14 csoportban, 5 helyszínen került lebonyolításra. (Miskolc, Eger, Salgótarján, Ózd, Sárospatak) Tekintettel arra, hogy többen jelezték, hogy nem tudnak a megadott időpontban részt venni a képzésen, 2003. szeptember elején Eger és Miskolc központtal két pótcsoportot is tartottunk. A tréning jellegű foglalkozásokat kiegészítette egy 6 órás számítógépes gyakorlat, szeptember közepén, amelyen az elektronikus információhordozók kezelése és a regionális NET használatára kívántuk felkészíteni a hallgatókat. Tekintettel arra, hogy a PHARE pályázat keretében kifejlesztésre kerülő regionális információs rendszer még nem készült el, az országos pályainformációs weblapokon való tájékozódásra készítettük fel a pedagógusokat. (A feladatokat a 2. és 3. sz. melléklet tartalmazza.) Szakmai szempontból ez nem jelentett problémát, hiszen az országos hálózaton való információkeresés nehezebb feladatot jelent, mint egy meghatározott weblap használata, így a továbbképzésen szerzett információk a pedagógusok részéről könnyen transzferálhatók, a kifejlesztett rendszerhez is alkalmazhatók.

Ugyanakkor fontos, hogy minden végzett pedagógus értesítést kapjon a program keretében kifejlesztett rendszer elérhetőségéről.

Az első 30 órát teljesített személyek összlétszáma 271 fő. A vállalt 300 főtől való minimális eltérést a program azzal kompenzálja, hogy a hosszabb idejű pedagógus-továbbképzési programokba nagyobb hallgatói létszámot fogad, mint az induló jelentésben tervezett létszámok voltak.

A pedagógus-továbbképzés 1. moduljának fogadtatása a részt vevők által kitöltött értékelőlapok eredményei szerint egyértelműen pozitív. (A 4. sz. melléklet az értékelőlap-mintát, az 5. sz. melléklet pedig a feldolgozás eredményeit mutatja.)

Ötfokú skálán értékelve a programot, a 4 egész feletti, inkább az ötös értékhez közelítő átlageredmények azt jelzik, hogy a továbbképzés részt vevői

igen elégedettek voltak a főiskolánk által kidolgozott és lebonyolított továbbképzéssel. Ezt jelzi az a tény is, hogy az előzetes bejelentkezésekhez képest többen folytatták a kurzust, továbbléptek a 2. és 3. modulra, holott eredetileg ezt nem tervezték.

Az 1. kérdésre (Mennyire egyezett a program tartalmi része azzal, amire számított?) adott válaszok 4,25-os értéke jelzi, hogy a pedagógusok egy része mást várt, a szóbeli visszajelzések szerint a tréning jelleg lepte meg őket, inkább előadásokra számítottak.

A programot zömében teljesen szakszerűnek ítélték meg (4,62), 68%-uk úgy látja, hogy nagyon sok új ötletet, irányvonalat kapott a munkájához (átlag: 4,57).

Az oktatás tárgyi feltételeit a részt vevők 83%-a jónak, ill. nagyon jónak tartotta, (átlag: 4,23) az elmélet és gyakorlat arányát általában megfelelőnek ítélték meg, (3,25) Akik nem így látták, azok inkább a gyakorlatot sokallták. Ez egybevág az elvárások során tapasztalt eredményekkel, miszerint a pedagógusok egy továbbképzéstől inkább előadásokat várnak, és az ismeretek tréning jellegű feldolgozása néhányuknak még idegen. A szervezés módjára vonatkozóan nagyobb szóródást mutatnak az eredmények, de így is a részt vevők 78%-a jónak vagy nagyon jónak minősítette (átlag: 4,09). Ennek a modulnak a szervezési feladatai jelentették a legnagyobb kihívást a rendezők részére, hiszen egyszerre kellett mozgatni a közel 300 fős hallgatói létszámot, a FIT-ek látogatásának zavartalanságát és a számítógépes gyakorlatokon naponta közel 100 hallgatót. Az ilyen mennyiségű szervezési feladathoz képest a visszajelzés egyértelműen jónak ítéltető meg. A legegységesebb vélemény a csoportvezetők munkájáról alakult ki. A részt vevők 82%-a kiválóra minősítette a tréner munkáját, 14%-a pedig jóra (átlag: 4,76). A követelmények teljesítésének módját is zömében megfelelőnek tartották a hallgatók, úgy ítélték meg, hogy illeszkedik a továbbképzés anyagához (átlag: 4,46).

A második modul témakörei és szakmai tapasztalatai

Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében címmel íródott pedagógus-továbbképzési programunk fő céljai:

- Alapvető személyiség- és pályafejlődési, valamint tanácsadási ismeretek nyújtása.
- Felkészítés a tanácsadás módszereinek alkalmazására, ezen belül a célzott beszélgetések vezetésére.
- Felkészítés az általános és középiskolákban alkalmazható öndefiníciós eljárások alkalmazására, a tanulói önismeret fejlesztésére.

A képzést 11 csoportban, az első modul helyszínein bonyolítottuk le.

Amennyire lehetőség volt rá, igyekeztünk az eredeti csoportbeosztásokat megtartani. A 60 órás pedagógus-továbbképzési programot 184 fő teljesítette.

A háromnapos tréning mellett a hallgatók önálló munkával audiokazettát készítettek, amelyen a beszélgetésvezetési fogások alkalmazását mutatták be.

A tréningvezetők egyéni szupervízióval segítették ezt a munkát, és adtak visszajelzést a hallgatóknak a tanácsadási gyakorlatra.

Szakmai szempontból ez a modul is igen sikeresnek bizonyult, ugyanakkor a regionális NET hiánya az öndefiníciós módszerek tanítását kissé hátráltatta.

Tekintettel arra, hogy a képzésnek ezen szakaszában nem lehetett tudni, hogy milyen öndefiníciós eljárások kerülnek be a számítógépes programba a Tájéoló kérdőívek alkalmazására készítettük fel a pedagógusokat. Ezért javasoljuk, hogy – amennyiben szerzői jogvédelmi okok nem akadályozzák –, a Tájéoló programok utólagosan kerüljenek be a regionális NET programjaiba.

Az értékelőlapok elemzése alapján a pedagógusok elégedettségi mutatói még magasabbak voltak, mint az első modulnál (6. sz. melléklet). Az elégedettségi kérdésekre adott átlagok szinte minden területen 4,5 fölé emelkedtek, tehát szakmai szempontból a részt vevők kiválóra minősítették a programot és az oktatók felkészültségét. A szervezést és az oktatás tárgyi feltételeit jóra minősítették (4,27; 4,31). Az elmélet-gyakorlat arányát megfelelőnek tartották.

A harmadik modul témakörei és szakmai tapasztalatai

A Pályaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában című pedagógus-továbbképzési program a moduláris felépítésű továbbképzés-sorozat utolsó eleme.

Fő célkitűzései:

- Alapvető munkaerő-piaci ismeretek nyújtása és a munkaerőpiac információs rendszeréről való tájékozódás
- Alapvető csoportvezetési és csoportdinamikai ismeretek nyújtása
- Felkészítés a strukturált pályaorientációs csoportfoglalkozások vezetésére.

Ez a modul integrálja az előző két program során szerzett ismereteket, és továbbfejleszti a strukturált csoportfoglalkozások gyakorlatára. Felkészíti a pedagógusokat pályaorientációs foglalkozások vezetésére az iskolában. A 90 órás programot 134 fő teljesítette. Ez 34 fővel több, mint az induló jelentés-

ben vállalt létszám. A csoportok száma és a képzési helyszínek is ugyanazok maradtak, mint az előző alkalommal. A csoportlétszám emelését a pedagógusok igényei indokolták. Az értékelőlapok eredményei alapján a harmadik modult is kiválóra minősítették a pedagógusok.

A részeredmények mutatói megegyeznek a második modulban kapott kiváló minősítésekkel.

Összességében a „Forrás” pályaválasztási és pályaaorientációs tanácsadási regionális kísérleti projekt pedagógus-továbbképzési programjai sikeresen lezajlottak.

Javasoljuk, hogy a szolgáltatási pontokon a tanácsadó kollégák további szakmai segítséget kapjanak az egyéni tanácsadás témakörében, akár belső továbbképzés, akár szupervízió formájában.

A továbbképzéseken szerzett ismereteket a pedagógusok továbbfejleszthetik az EKF vagy a Gödöllői Egyetem szakirányú és szakvizsga-programjaiban.

Tartalom

Előszó	3
Szilágyi István: Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító attitűdvizsgálata	5
Dávid Mária: Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban	25
Ludányi Ágnes: Önismeret – pályaszocializáció	41
Farkas Zsuzsanna: A cigányság integrációja kapcsolathálózati megközelítésben	47
Szebeni Rita: A személyiségfejlesztő csoportmunka lehetőségei a tanári és a szociálpedagógusi pályára való felkészítésben	63
Estefánné Varga Magdolna: Koraszülött gyermekek értelmi fejlődésének és iskolai bevéálásának nyomkövető vizsgálata	69
Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Taskó Tünde: Az alulteljesítés okai és kezelési lehetőségei az iskolában egy nemzetközi kutatás tükrében	97
Hadnagy József: Az adaptivitás értelmezése a szociális csoportmunka folyamatában	117
Magyar István: Technikai jellegű szabadidős foglalkozások módszertani kérdései	129
Czövek Andrea: Az iskolai gyermekvédelem pedagógiai és társadalmi összefüggései	139
Fazakas Ida: Az iskolai pályaaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei	151
Nagy Katalin: A zenei bevonódás intenzitásának és a hallgatott zene típusának hatása a zenei élményekre	167
Hatvani Andrea: Az alkoholfüggőség kommunikációs jellegzetességei Tennessee Williams <i>Macska a forró bádogtetőn</i> című drámájában az interaktometria tükrében	183
Szilvási László: A janzenizmus szociológiai üzenete, Blaise Pascal <i>Gondolatok</i> című műve alapján	193
Pályázati bemutató	
Hanák Zsuzsanna: Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai továbbtanulásának segítése speciális tréningprogramok által	209
Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna: Szakmai beszámoló a „Forrás” pályaválasztási és pályaaorientációs tanácsadási regionális kísérleti projekt pedagógus-továbbképzési programjairól	215